

CULTURES. CULTURE

Périodique trimestriel 4^e trimestre 2021 numéro 223



Journal de l'alpha



Jeanne Menjoulet | Licence CC BY 2.0

CULTURES • CULTURE

Pour,
avec et
par le public de l'alpha

Sommaire

Édito

Sylvie Pinchart, directrice Lire et Écrire Communauté française

5

Apprendre à être poète

Noémie Pommerleau-Cloutier, L'Atelier des lettres, Montréal

9

Les jeudis du cinéma

Delphine Cabu, Lire et Écrire Bruxelles

Sur base d'un entretien avec Jamila Bouchra, CEDAS ; Sylvie Wauthier, Lire et Écrire Bruxelles ; Patrick Vanderstegen, Chom'Hier et Denis Marchat

20

La démocratie culturelle, aujourd'hui, pourquoi faire ?

Jean Blairon et Jacqueline Fastrès, Réalisation Téléformation et Animation, Namur

31

Un vent de printemps souffle sur l'alpha

Cécilia Locmant, Lire et Écrire Communauté française

42

Arts & Alpha

Parce qu'en alphabétisation, on apprend autrement...

Caroline Heller, Lire et Écrire Bruxelles

www.lire-et-ecrire.be/Arts-et-Alpha

Démocratie culturelle et Démocratisation de la culture : récit d'un travail en équipe

Sabine Denghien et Dominique Rossi, Lire et Écrire Wallonie Picarde

52

Les effets du non essentiel
*À propos de la médiation
culturelle avec des
apprenant·e·s en
alphabétisation et en
Français langue étrangère*

Sébastien Van Neck, Lire et Écrire
Wallonie

Avec la participation de
Muriel Bernard, Article 27 # Bruxelles

68

Le Senghor, un lieu culturel
et d'alphabétisation

Aurélie Leroy, Lire et Écrire
Communauté française

78

Les ateliers de créations
sont un champ ouvert
*Quelques remarques sur
la création à l'intention de
formateurs qui s'interrogent*

Michel Neumayer, GFEN Provence

88

Tous les chemins mènent
à la culture... pour la
commission pédagogique
de l'arrondissement
de Verviers

Baudouin Timmermans, Espace 28 ;
Geneviève Piron, Action langue ;
Françoise Pierard, Lire et Écrire
Verviers

www.lire-et-ecrire.be/Tous-les-chemins

Le jeu Alpha 21 :
un kit démocratique,
culturel et citoyen

Sonia Raspoet, Lire et Écrire
Bruxelles Centre alpha Molenbeek

99

Sélection bibliographique

Aline Jacques, Centre de
documentation pour l'alphabétisation
et l'éducation populaire du Collectif
Alpha

108

Le Journal de l'alpha est le périodique de Lire et Écrire.

Créée en 1983 par les mouvements ouvriers, Lire et Écrire agit au quotidien, en Fédération Wallonie-Bruxelles, pour :

- attirer l'attention de l'opinion publique et des pouvoirs publics sur la persistance de l'analphabétisme, sur l'urgence d'en combattre les causes et d'y apporter des solutions;
- promouvoir le droit effectif à une alphabétisation de qualité pour tout adulte qui le souhaite;
- développer l'alphabétisation populaire dans une perspective d'émancipation, de participation et de changement social vers plus d'égalité.

Le Journal de l'alpha a pour objectif de produire et de diffuser réflexions, débats et pratiques de terrain sur des thèmes pédagogiques et politiques liés à l'alphabétisation des adultes.

Les textes publiés par le Journal de l'alpha n'engagent que leurs auteurs.

Les auteurs du Journal de l'alpha ont la liberté de décider si la nouvelle orthographe est ou non appliquée, en tout ou en partie, à leur texte. Ils sont libres également d'adopter ou non, en tout ou en partie, l'écriture inclusive.

Rédaction Lire et Écrire Communauté française asbl

12 rue Charles VI 1210 Bruxelles T.02 502 72 01

journal.alpha@lire-et-ecrire.be

www.lire-et-ecrire.be/journal.alpha

Secrétaires de rédaction Aurélie Leroy, Inès Ayari

Comité de rédaction Sylvie-Anne Goffinet, Daniel Flinker,

Justine Duchesne, Cécilia Locmant, Louise Culot

Comité de lecture Nadia Baragiola, Catherine Bastyns,

Frédérique Lemaître, Cécilia Locmant, Véronique Marissal,

Christian Pirlet

Éditrice responsable Sylvie Pinchart

Design 41109.be

Dépôt légal D/2021/10901/04



Prochain numéro
Des méthodes pédagogiques
Au service de l'alphabétisation

Édito

Sylvie Pinchart, directrice

Lire et Écrire Communauté française

L'analphabétisme et l'illettrisme se définissent de manière relative à une culture.

Les langages fondamentaux – l'oral, l'écrit, les mathématiques – et les savoirs de base sont à la fois des productions culturelles et des outils culturels pour « comprendre, réfléchir et agir le monde »¹. Outils multidimensionnels : nous les mobilisons dans les niveaux (intra-)personnels et sociaux de nos existences. Outils multifonctionnels : ils servent à tout – à penser, rêver, dire, agir... – et dans tous les domaines de la vie – loisirs, travail, pratiques artistiques, engagement social, militantisme, sports, etc.

Être privé-e de la maîtrise de ces outils de base en usage dans une société lettrée équivaut à en être mis-e à la marge, en périphérie. Être privé-e de l'accès à ces apprentissages revient à se voir dénier l'exercice d'un droit culturel élémentaire.

Dans ce *Journal de l'alpha*, trois fils principaux se tissent : celui des liens intrinsèques entre alphabétisation et culture, celui de l'action culturelle comme levier d'action de changement social – par, pour et avec les personnes concernées – et, enfin, celui des expériences et pratiques artistiques d'expression et de créativité en alphabétisation.

Les multiples dimensions et finalités de l'alphabétisation s'inscrivent institutionnellement dans un faisceau de plus de quatorze politiques publiques qui soutiennent le secteur en Fédération Wallonie-Bruxelles. La coordination politique de celles-ci est attribuée au poste de ministre de la Culture². Le décret Éducation permanente³ est une autre composante de la politique culturelle soutenant l'action d'alphabétisation de nombreuses associations, qu'il appuie financièrement. Il réaffirme, dans son article 1^{er}, des principes qui lient pratiques culturelles et processus individuels et collectifs d'exercice et/ou d'acquisition de droits économiques, politiques, environnementaux...

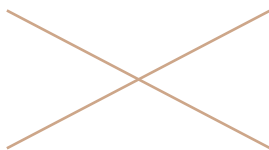
La distinction structurante entre démocratie culturelle et démocratisation de la culture traverse l'ensemble des secteurs et pratiques culturelles depuis les années 1970⁴. Deux contributions en traitent spécifiquement dans ce numéro. Jacqueline Fastrès et Jean Blairon nous éclairent sur ce qui dessine les enjeux actuels de la démocratie culturelle. La régionale Wallonie picarde de Lire et Écrire nous partage sa réflexion collective qui a donné lieu à un important travail d'équipe de (ré-)appropriation des concepts de culture et de démocratie culturelle, à partir de ses terrains d'action. Par ailleurs, Sébastien Van Neck aborde la question de la différenciation entre démocratie culturelle et démocratisation de la culture en la dépassant, à partir d'une « nouvelle professionnalité », celle de la médiation culturelle telle que pratiquée par Muriel Bernard.

L'accès aux droits culturels est l'une des quatre thématiques d'action d'éducation permanente de Lire et Écrire. À partir des pratiques et de processus internes de réflexion et d'évaluation, nous identifions trois axes principaux de travail :

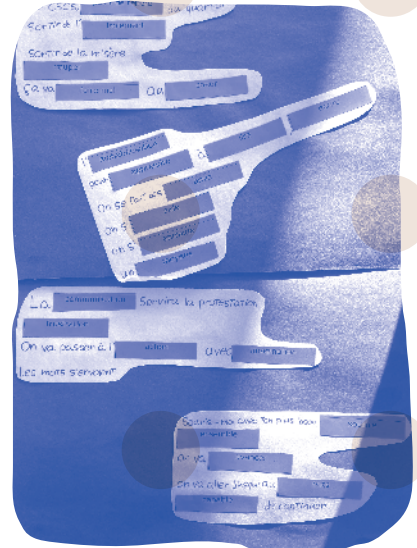
- amener chacun-e à de nouvelles découvertes et participations culturelles ;
- amener chacun-e à l'expression et à la création ;
- valoriser les productions des apprenant-e-s dans différents espaces culturels « reconnus ».

Plusieurs contributions de ce *Journal de l'alpha* relatent des pratiques créatives et artistiques de terrain qu'elles soient en provenance d'associations telles que Lire et Écrire, ou d'autres qui n'ont pas pour objet premier l'alphabétisation. Michel Neumayer nous transporte au sein de ses ateliers de création, vecteurs de transformation et « œuvres d'art à part entière ». Le rôle essentiel joué par certains centres culturels dans le développement d'une culture émancipatrice nous est présenté par Aurélie Leroy à travers l'exemple du Senghor à Etterbeek. Nous vous invitons aussi à découvrir sur notre site l'article de Baudouin Timmermans, Geneviève Piron et Françoise Pierard sur des programmes d'apprentissage en région verviétoise où la culture est centrale, et celui de Caroline Heller qui nous (re-)plonge dans les riches éditions du Festival Arts & Alpha, nous incitant à musarder à la rencontre de réalisations

d'apprenant-e-s. Ce numéro nous emmène enfin sur les chemins de la poésie, du jeu et du cinéma... autant de dimensions culturelles essentielles de l'alphabétisation populaire.



Campagne de sensibilisation Conjuguer l'austérité en 26 lettres



Un jour au bureau de l'aide sociale

je suis un numéro
je suis extra pauvre
je vais attacher mes angoisses
sur une chaise inconfortable
je vais poser des questions insoutenables
j'ai même pas le droit au silence
dans un formulaire pesant
un fonctionnaire joue à pile ou face
avec mon frigo



Création d'un poème sur l'assistance sociale et investissement dans les lieux publics

Depuis 2014, Noémie, formatrice à l'Atelier des lettres et poète, apprend à un public en difficulté de lecture-écriture à s'approprier la poésie et à en créer. Véritable défi, la poésie s'est avérée un puissant moyen d'expression, de défense des droits et d'émancipation pour le groupe et pour chaque individu qui le compose.

Apprendre à être poète

Noémie Pomerleau-Cloutier,
Formatrice en alphabétisation populaire et poète
L'Atelier des lettres – Montréal

*Le truc avec la poésie, ce n'est pas d'avoir
les bonnes réponses, c'est plutôt de poser
les bonnes questions*⁵ Amanda Gorman

Pour écrire ceci, il m'a fallu fouiller avec la coordonnatrice de l'Atelier des lettres, Martine Fillion, dans les 30 ans d'implication qu'elle cumule au sein de notre organisme. Je me suis alors sentie comme la poète états-unienne Amanda Gorman, mise en lumière à l'investiture de Joe Biden, qui dit écrire assise respectueusement sur les épaules de toutes ces personnes qui l'ont précédées. J'ai aussi pensé que mes larges épaules existent en tant qu'estrade pour propulser la voix puissante des participant-e-s.

La poésie est arrivée fin 2009 à l'Atelier des lettres avec Martine qui propose alors au groupe de lire *L'énigme du retour* de Dany Laferrière, un livre aux phrases courtes et aux images fortes, pour jouer avec les mots. Puis, le 12 janvier 2010, la terre tremble à Haïti, pays d'origine de l'auteur et d'une des participantes de l'organisme, Jislène. Le 13 janvier 2010 au matin, il est clair que les membres du

groupe veulent écrire une lettre à leur amie, collée à la télévision pour avoir un peu de nouvelles de sa famille qui habite la perle des Antilles. La lettre qui en ressort est en fait un poème. Un poème si puissant que Jislène l'envoie à son frère enseignant à Haïti qui la montre à son groupe qui décide, à son tour, d'écrire à l'Atelier des lettres. Par cette expérience, les participant-e-s ont tracé le chemin à partir d'une œuvre de Dany Laferrière à Haïti, en se servant du poétique de la vie, de la solidarité et de l'espoir. C'est ce qui a ouvert, quatre ans plus tard, la voie à la *Caravane des dix mots*, célébration internationale de la Francophonie par l'écriture, avec la poète Geneviève Blais. Ces dix mots ont donné l'impulsion à ce qui allait se développer grâce à l'audace et à la créativité du groupe, grâce à la confiance qui me serait accordée, dès 2014-2015⁶. Une grande aventure poétique guidée par ceux et celles qui sont en tout temps notre boussole, les participant-e-s.

Laisser la poésie grandir pour croître avec elle

*La poésie n'a jamais été une langue de barrières,
mais une langue de ponts* Amanda Gorman

Comme je suis poète, le groupe, se sentant en sécurité avec moi, a eu envie d'explorer la poésie. Nous avons commencé, à tâtons, en nous inspirant de magazines ou de textes isolés de poètes connus, en découpant des mots pour reconstruire nos propres textes. Puis, l'actualité s'est invitée dans nos poèmes, les politiques d'austérité du gouvernement provincial de l'époque mettant en danger le communautaire⁷ et certains programmes sociaux. De textes et de mots épars d'autres, nous sommes soudainement passés à des thèmes qui touchaient directement le quotidien de l'organisme et des participant-e-s. En discutant des diverses menaces sociales et économiques qui pesaient sur le communautaire et les gens qui le fréquentent, en s'inspirant de l'alphabet, nous avons créé des poèmes dans le cadre d'une vaste campagne de sensibilisation du RGPAQ⁸, *Conjuguer l'austérité en 26 lettres*. Nous avons aussi participé très activement, en poésie, à la défense de notre immeuble, sur lequel planait une menace d'éviction. Les mots du groupe sont devenus des armes contre la destruction néolibérale du filet social.

En 2015-2016, le groupe se tourne tout naturellement vers l'expression du vécu et des aspirations des personnes peu scolarisées, peu alphabétisées ou avec des difficultés de littératie, à travers des thèmes identifiés dans des textes de poètes connus ou décidés en groupe pour notre *Abécédaire populaire* (qui paraît en 2018). Chacun-e commence à réaliser l'importance de sa voix, l'importance de se raconter, car « *personne n'a jamais raconté mon histoire comme moi* » (Amanda Gorman). Ce que nous testons cette année-là jettera les bases de ce que nous ferons dans les quatre années à venir.

En 2016-2017, nous nous lançons dans un ambitieux projet où nous partons à la découverte de notre quartier, Centre-Sud, avec les poètes qui l'ont habité ou qui y ont travaillé et avec ses lieux emblématiques pour nous. Nous découvrons plus d'une douzaine de poètes, dont Jean-Paul Daoust, poète souvent invité à la radio d'État, Bertrand Laverdure, poète de la ville de Montréal à ce moment, et Hector Ruiz, poète issu de l'immigration, venus nous rencontrer. Nous parcourons le quartier et ses organismes communautaires. Ironiquement, au moment où nous réalisons ce projet, la circonscription provinciale dans laquelle est situé notre quartier est menacée d'effacement. Nous saisissons l'occasion pour faire entendre notre amour de notre milieu avec d'autres organismes, élu-e-s et citoyen-ne-s.

Cette année-là, nous commençons également à développer une pédagogie poétique que nous perfectionnerons au fil du temps. Nous nous inspirons des textes des poètes découverts dont nous tirons les thèmes et des mots à travailler. Nous écrivons comme groupe, mais notre souffle nous vient de chaque personne qui le compose. Ainsi, nous prenons les idées de chacun-e, que nous reformulons de façon à retravailler la forme et le sens, en poussant plus loin les images jusqu'à ce que les vers fassent consensus. Par exemple, à partir d'un poème de Patrice Desbiens, nous discutons de l'aspect physique des bureaux de l'aide sociale, comment on y est traité-e, comment on s'y sent. Nous créons des images fortes, avec les témoignages de chacun-e, sur ce que l'on vit en tant que bénéficiaire de l'aide sociale. Nous apprenons à travailler sur le rendu oral de nos poèmes, nous investissons peu à peu la scène.

Nos mots s’ancrent dans notre quartier et nous font une place près des plus grand-e-s.

En 2017-2018, nous continuons à nous approprier les mots. On s’approprie l’orthographe de façon poétique : chaque poème se concentre sur un son en particulier et ses graphies. Nous nous exprimons toujours sur des thèmes qui nous touchent pour sensibiliser les gens autour de nous : la faim et les banques alimentaires, les préjugés sur l’aide sociale, l’importance du financement des organismes communautaires, la difficulté d’accéder au marché du travail quand on a un faible niveau de littératie.

À la défense de droits de façon poétique se mêlent des thèmes qui nous aident à mieux nous connaître en tant qu’individus. Nous poursuivons aussi nos découvertes poétiques par le biais de divers poètes, dont celles et ceux qui participent à *Poésie postale*, un service qui donne droit à des textes inédits par courrier, dans lequel un de nos poèmes se retrouvera pour souligner la *Journée internationale de l’alphabétisation 2018*.

En 2018-2019, nous nous inspirons de nos propres textes, publiés dans notre *Abécédaire populaire*. Les textes des membres du groupe sont « étudiés » comme ceux des poètes du Québec. On parle de nous et d’analphabétisme à la radio d’État, dans une lettre de la poète Laurie Bédard à qui nous répondons en parlant de la chance qu’ont les gens lettrés. Notre poésie rencontre aussi celle d’Erika Soucy, qui nous donne un atelier sur la beauté du langage du quotidien, et celle de Jean-Christophe Réhel, qui vient nous parler de son vécu de décrocheur/raccrocheur⁹. Nous continuons à écrire nos préoccupations et à décrier nos droits qui sont bafoués. On poétise aussi nos rêves et nos aspirations. Nous nous produisons avec plus de confiance sur scène dans des festivals et un de nos textes est sélectionné pour l’édition 2019 de la *Journée du poème à porter*.

En 2019-2020, nous continuons à travailler des thèmes qui nous interpellent dans les écrits de poètes du Québec. Nous écrivons une lettre d’amour poétique à notre députée provinciale qui est notre alliée. Nous travaillons les classes de mots par la poésie. Nous nous posons des questions existentielles et nous utilisons les réponses pour écrire. Nous nous préparons à la *Semaine de*

l'alphabétisation populaire, organisée par le RGPAQ, à la fin mars 2020. Pour ce faire, nous écrivons des poèmes sur nos droits bafoués, en créant exagérément des fautes d'orthographe impossibles pour rendre la lecture très difficile pour les gens qui nous verront porter ces poèmes dans la plus grande station de métro de Montréal. Notre but est de les plonger dans ce que l'on vit tous les jours face à la bureaucratie lettrée. Nous attendons le jour J avec impatience. Mais, le 13 mars 2020, en raison de la pandémie de COVID-19, le Québec se met en confinement. Un confinement qui nous empêchera de nous voir pendant des mois, même à distance, en raison de la fracture numérique, mais aussi de nous produire publiquement. Par contre, grâce à cette pause, notre poésie prend une autre tournure. D'un vécu de groupe naitront des échanges poétiques par courrier. Les participant.e.s nous enverront des phrases poétiques écrites de leur foyer racontant leur vécu personnel de confinement.

En 2020-2021, les participant.e.s ont l'occasion de s'exprimer poétiquement de façon plus personnelle sur ce qui a été vécu durant le confinement. Chaque phrase exprimant une expérience individuelle bâtira le vécu collectif par le poème. Nous revenons également à notre approche traditionnelle d'écriture de poésie en groupe. Nous nous intéressons à l'histoire du quartier Centre-Sud dans le cadre d'un projet d'exposition multidisciplinaire avec l'*Écomusée du fier monde*. Tout au long de l'automne, nous explorons l'histoire que nous lions solidement à notre vécu actuel. La pandémie traverse l'histoire. Mais, du reconfinement en janvier 2021, découlera un nouveau retour à soi par la poésie. À l'hiver, alors que nous serons partiellement reconfiné.e.s, les participant.e.s nous enverront des phrases poétiques sur ce que la situation leur fait vivre ou ce que la poésie leur apporte. Nous présenterons virtuellement les poèmes de 2020 sur les droits bafoués durant la *Semaine de l'alpha pop* de 2021. Le virus de la poésie aura quand même réussi à vaincre, à sa façon, la COVID-19.

Laisser s'envoler la poésie

La poésie est toujours au cœur des questions les plus dangereuses et audacieuses auxquelles une nation ou le monde peuvent être confrontés Amanda Gorman

Apprendre à se défendre

Ce qui a débuté à la manière d'un jeu est devenu une lentille pour analyser le monde dans lequel le groupe et les individus qui le composent vivent. En jonglant d'abord avec les mots seulement pour le plaisir, les participant-e-s se sont peu à peu donné des droits qui ne reviennent trop souvent qu'aux personnes privilégiées dans la société québécoise : analyser les injustices, s'exprimer publiquement, contester ouvertement et rêver mieux.

Au fil du temps, le groupe a compris que ses mots, contre la dépossession de l'immeuble, en opposition à l'austérité, pour éviter l'effacement de notre circonscription provinciale, étaient une façon d'agir. Ce sont ces mots qui ont, avec d'autres, empêché le gouvernement de détruire ce qui nous lie. Comme groupe, mais aussi comme individu, « *si je choisis de ne pas parler par peur, alors mon silence ne défend personne* » (Amanda Gordon). Le groupe utilise son vécu, les injustices affrontées jour après jour, l'humiliation ressentie par chaque personne qui le compose, les peurs éprouvées chaque fois que l'on doit lire ou écrire en public, que l'on doit calculer le peu qu'il nous reste pour manger, que l'on ne sait pas de quoi demain sera fait, pour écrire des poèmes qui, au-delà de faire comprendre au reste de la société ce que veut dire être peu alphabétisé, mettent en lumière des injustices flagrantes et permettent de lutter contre celles-ci. Le poème devient réflexion, dénonciation, revendication.

*« La poésie, c'est quelque chose qui nous fait réfléchir.
On peut tout dire dans la poésie »* I, participante.

Apprendre à rêver

La poésie n'est pas centrée que sur les injustices et le manque engendrés par nos sociétés classistes et lettrées. Elle est aussi véhicule de fierté, d'accomplissement, de beauté et de rêves. Les thèmes choisis en groupe ont souvent un caractère libérateur, voire émancipateur. Créer, voir le beau dans la vie, reconnaître ce qu'on apporte comme humain à la société, exprimer ses qualités, réfléchir

à ce que la création nous apporte, se fixer des buts, se permettre de rêver, tout cela contribue à nous bâtir comme personnes et comme collectivité. La poésie nous aide dans ce processus. Car, « [la] décision de créer, le choix artistique d'avoir une voix, le choix d'être entendu est le choix le plus politique de tous » (Amanda Gorman). Choisir, malgré le fait que la société ne nous laisse pas de place, de se développer en créant quelque chose de beau pour se faire entendre de tous et toutes est éminemment politique.

Ce choix, les participant-e-s de l'Atelier des lettres l'ont fait en s'engageant le cœur ouvert sur le chemin de la poésie. Elle le leur a bien rendu en leur donnant des ailes qui ont permis aux mots du groupe de voler dans plusieurs lieux normalement inaccessibles aux gens peu lettrés : rencontres avec des auteur-ric-e-s, distribution par courrier via *Poésie postale*, présence permanente ou temporaire de nos textes dans l'espace urbain de Montréal, diffusion de nos poèmes sur les médias sociaux, à de nombreuses prestations ou diffusions au *Festival international de la littérature*, au *Festival de la poésie de Montréal*, au *Festival international de poésie de Trois-Rivières*, au *Festival littéraire international Métropolis Bleu/Blue Metropolis* ainsi que dans des évènements liés à des causes sociales, distribution d'un poème dans une édition de la *Journée du poème à porter*, lecture de nos poèmes par des politicien-ne-s du Québec, présence de notre démarche de poésie dans un documentaire diffusé sur notre télévision d'État, multiples entrevues et mentions à la télé et à la radio... Notre poésie vit donc maintenant dans les espaces publics et virtuels, les écoles, les librairies, les bibliothèques, les poches de manteau, les sacs à main, les têtes et les cœurs des gens aux quatre coins du quartier, de la ville, du Québec, du Canada francophone et de la Francophonie. De quoi donner un spectaculaire envol à notre fierté et de quoi alimenter notre inspiration pour d'autres horizons à contaminer poétiquement...

Apprendre à se laisser voler

*Tout le monde ne devient pas un grand poète,
mais tout le monde peut l'être et apprécier la poésie.
Et c'est cette ouverture, cette accessibilité qui
en fait la langue des gens* Amanda Gorman

Apprendre à apprendre

Apprendre à écrire de la poésie en groupe est un véritable défi. C'est une démarche qui demande aux participant-e-s de l'audace (donner ses idées à tout un groupe), de l'imagination (pour pousser plus loin les idées des autres), de l'écoute et de l'attention (bien comprendre les discussions autour des idées), de la patience (attendre qu'une autre personne ait fini de s'exprimer) et de l'adaptation (on décide en groupe, mon idée peut ne pas être retenue). Ce grand défi, les participant-e-s de l'Atelier des lettres ont su le relever et en tirer profit. Après toutes ces années de poésie, les résultats sur les apprentissages « plus formels » sont flagrants. Les participant-e-s ont enrichi leur vocabulaire de façon remarquable : « *J'ai trouvé ça nourrissant parce que j'ai appris des choses. Ça enrichit notre cerveau* » B, participant ; « *C'est différent, j'apprends des choses que je n'ai jamais apprises dans ma vie* » D, participante ; « *Pour moi, c'est apprendre quelque chose. Je découvre des mots* » M, participante. Ce lexique développé par la poésie les amène même à créer des mots, ce qu'ils et elles n'auraient jamais cru possible ! : « *On sort une nouvelle science maintenant, une science-fiction avec nos nouveaux mots* » J, participant. Leur envie et leur plaisir de lire n'en deviennent que plus grands : « *Prendre un livre, lire un poème, c'est quelque chose que je n'aurais jamais fait seul avant* » J, participant, à l'instar de leurs habiletés en lecture et en écriture.

En effet, comme nous travaillons l'orthographe des mots pendant l'écriture des poèmes, puisque le groupe invente de nouveaux mots, la correspondance entre les sons et les graphies se construit au fil des textes, en rupture totale avec leurs souvenirs pénibles liés à l'école. De plus, étant donné que nous pratiquons beaucoup les poèmes, que ce soit à l'Atelier en groupe, ou seul-e chez soi, avant de les présenter sur scène, les participant-e-s acquièrent de meilleures capacités mnémoniques et développent leur sens de l'organisation. Ils et elles se partagent même leurs trucs : « *J'avais bien mémorisé mon texte, je le répète en faisant la vaisselle* » C, participant ; « *Tu as le droit de faire un temps de pause entre chaque phrase pour regarder ta feuille. C'est mon truc, je le conseille aux autres* » AM, participante. Finalement, dès lors

que le groupe écrit et lit sa poésie pour non seulement être lu, vu, mais aussi entendu sur scène, nous travaillons le rendu oral pour les lectures publiques, ce qui entraîne des progrès dans l'élocution et dans le volume de la voix de chaque personne composant le groupe. « *Souvent, je ne parle pas parce que j'ai l'impression que les gens ne comprennent pas. Mais là-bas [lecture publique de poésie], c'était correct* » A, participante. Ce n'est donc pas user d'une métaphore que de dire que la poésie donne une voix aux gens qui fréquentent l'Atelier des lettres.

Apprendre à déployer ses ailes

Apprendre à lire, à comprendre, à écrire et à performer de la poésie en groupe a aussi permis à chaque personne de se développer comme individu. Cette aventure a été l'occasion pour certain·e·s de travailler sur des aspects personnels : « *J'ai appris à contrôler ma nervosité* » F, participante ; « *J'ai aimé ça de pouvoir réfléchir sur un sujet, de creuser dans nos émotions, pouvoir développer ça un peu plus* » J, participant. Le plaisir, la créativité, l'imagination et la prise de risques dans un contexte soutenant et bienveillant sont autant d'effets de notre démarche poétique, mais aussi de facteurs qui ont amené les participant·e·s à tenir la tête un peu plus haute chaque jour.

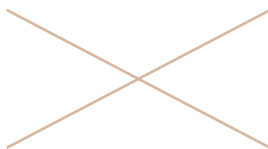
À vrai dire, la confiance en soi acquise grâce à la création poétique est sans conteste le plus bel effet secondaire de cette contamination : « *Le monde nous a applaudis et nous a félicités. Ça me donne de la confiance. Je n'avais jamais eu confiance, personne ne m'avait donné confiance* » C, participante. La fierté, par rapport au groupe et à soi, est aussi un symptôme bien réjouissant : « *Je trouve ça magnifique car les gens nous regardent avec joie, curiosité et patience* » D, participante ; « *Quand on fait des poèmes en groupe, c'est moins gênant d'aller au micro, parce qu'on sait qu'on a quelqu'un derrière nous. Le groupe est fort* » I, participante ; « *Ensemble, on est capables de tout* » C, participant.

Cette dernière citation démontre bien l'effet pandémique de la poésie sur le groupe : le développement des aptitudes à travailler en équipe et d'un solide sentiment d'appartenance. « *C'est bien de s'aider et de se faire aider* » M, participante ; « *La poésie, ça*

représente l'Atelier des lettres » A-M, participante ; « La poésie en groupe, c'est le plus beau cadeau du monde » S, participant. Cette cohésion au sein de groupe nous nourrit tous et toutes chaque jour et fait de nous de meilleur·e-s humain·e-s.

Toujours plus haut, toujours plus loin

Pour le groupe, il est clair que la propagation poétique, bien qu'installée depuis quelques années, ne fait que commencer. Les idées de projets ne manquent pas : zines¹⁰ poétiques, publication d'un recueil, vidéopoèmes, etc. Il est fort à parier que l'Atelier des lettres profitera des effets du vaccin pour développer de nouvelles souches poétiques dans d'autres événements littéraires et dans d'autres milieux dans les années à venir. Et ce sera la plus belle contagion possible...



Poèmes sur le vécu du confinement durant la pandémie

Confinement

pédaler l'angoisse
l'emprisonnement avec le stress
connaître les montagnes russes de la vie
lire la panique dans les magasins
apprendre que la covid19 est en



Noël acide

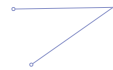
cette année
Noël est au bûcher
la tourtière est au COVID
le Père Noël fait la grève
les lutins sont au chômage
la fée des étoiles lance des
le party goûte le vinaigre

On vit pas gras

formulaire compliqué
décodage difficile
l'esclavage des petites jobines
survivre n'est pas un choix
quand on manque d'études
on lit la discrimination
dans les offres d'emploi

J'ai le droit à un peu plus de respect.
J'ai le droit à la tolérance car j'ai de la difficulté à écrire.
J'ai le droit d'être considéré comme une personne à part entière.
J'ai le droit de vivre mes rêves.

J'ai le droit à plus d'aide.
J'ai le droit qu'on m'explique quand je ne comprends pas.
J'ai le droit d'apprendre.



Poèmes sur la difficulté d'accéder au marché
du travail et sur les droits barfoués

Les Jeudis du Cinéma, c'est un projet de Lire et Écrire Bruxelles qui propose, depuis 2005, en collaboration avec Article 27¹¹, des séances de cinéma en version française à destination des associations d'alphabétisation et de Français langue étrangère (FLE). Des films de fiction ou documentaires pour contribuer à l'apprentissage de la langue mais aussi pour se faire plaisir, susciter une réflexion, un questionnement et faire du cinéma un outil d'éducation permanente et de démocratisation de la culture...

Les Jeudis du Cinéma, un bain de culture

Par Delphine Cabu,¹² Responsable de projet au Service Communication-Événements. Lire et Écrire Bruxelles

Entretien avec Jamila Bouchra, formatrice en alphabétisation et référente pédagogique au CEDAS, Sylvie Wauthier, formatrice de Lire et Écrire Bruxelles, détachée à la Chom'Hier, Patrick Vanderstegen, coordinateur alphabétisation/Education Permanente et formateur à la Chom'Hier et Denis Marchat, ancien formateur au Centre Alpha Anderlecht de Lire et Écrire Bruxelles

Un jeudi par mois, de nombreux groupes d'apprenant-e-s et leurs formateur-ice-s se donnent rendez-vous au cinéma Vendôme dans le quartier Matonge à Bruxelles, pour une matinée riche en émotions. Véritable outil d'éducation permanente, le cinéma¹³ permet aux participant-e-s de (se) questionner, de débattre, de nourrir la réflexion et de développer leur esprit critique dans le cadre des cours d'alphabétisation. Enrichir le contenu des cours, contribuer

à l'apprentissage de la langue de manière interactive, faire du cinéma un outil de démocratisation culturelle, tels sont quelques-uns des objectifs du projet. Les apports sont multiples pour les apprenant·e·s comme l'illustreront les extraits d'entretiens des participant·e·s¹⁴.

La dimension de plaisir créée par le cinéma dans le cadre de l'apprentissage du français suscite souvent de la motivation chez les apprenant·e·s. Découvrir le cinéma donne envie d'y retourner !

« Oui, depuis que j'ai commencé, avant tout, d'abord, le début du film j'ai un souci quand même, pour comprendre. Mais quand, en fin du film tu te sens un peu mieux qu'au début, parce que tu es déjà dedans dans le film, tu vas te concentrer, savoir comment ça se passe. Tu peux comprendre mieux même qu'au premier film. Ça t'encourage d'aller ! Chaque fois que tu pars, tu vas voir du nouveau. Grâce à ça, tu peux avoir d'autres choses différentes quand même ; des choses différentes ». M.

Les Jeudis du Cinéma, c'est aussi un plongeon dans l'interculturalité. Regarder un film permet de s'ouvrir à d'autres points de vue, de déconstruire ses préjugés, de prendre conscience d'une certaine universalité. Certain·e·s apprenant·e·s, qui ne sont jamais allé·e·s au cinéma, découvrent que des expériences de leur vie ont pu être vécues, sous une forme similaire, par d'autres personnes, appartenant à d'autres cultures.

« Avant, j'étais dans un autre monde ; avec le cinéma, les autres spectacles, j'ai découvert un autre monde. Imagine si j'étais resté à la maison, comment j'allais savoir tout ça ! Mais c'est grâce aux encouragements de Madame F. et les autres personnes que j'ai rencontrées. [...] ». Y.

« Les films comme on a vu au cinéma [...] avec Madame F., ça, c'est bien, parce que moi aussi, j'ai été femme de ménage au Maroc. J'ai travaillé avec les gens comme le film qu'on a vu avec Mme Anne. Aussi pour les enfants échangés. Ça aussi, c'est quelque chose de la vie. C'est intéressant de le voir ». Z.

Aller au cinéma, c'est aussi gagner en confiance en soi et en autonomie, s'affirmer dans la vie quotidienne.

« Je suis fière parce que je vais y aller, je ne baisse pas les bras, je suis contente, je vais y aller ! Je ne veux pas rater le film ». Z.

La programmation des films, de fiction ou documentaires, est réalisée par un groupe de travailleur·euse·s du secteur passionné·e·s de cinéma et de pédagogie dans le cadre des cours d’alphabétisation et de FLE. Les films abordent une diversité de genres et de thématiques qui sont travaillés dans des fiches pédagogiques créées par le groupe de travail des Jeudis du Cinéma. Ces fiches se veulent être une inspiration pour les formateur·rice·s afin d’aider à préparer les apprenant·e·s au visionnage des films. Le parti pris des fiches¹⁵ est de proposer à la fois des activités ciblées mais aussi parfois une matière brute (thématiques, pistes de travail, réflexions, liens à consulter, ...). Ceci, afin de laisser autant que possible, le champ ouvert pour l’adaptation des activités à tous les niveaux d’apprentissage.

Afin d’entrer dans l’univers des Jeudis du Cinéma¹⁶, nous avons rencontré des formateur·rice·s de trois associations bruxelloises d’alphabétisation et de FLE : Jamila (CEDAS), Patrick et Sylvie (Chôm’hier) et Denis (Lire et Ecrire Bruxelles).

Pourquoi intégrez-vous les Jeudis du Cinéma dans votre processus d’apprentissage du français ?

Jamila : C’est avant tout un média qui contribue à l’apprentissage du français. C’est une ressource qui enrichit nos cours et apporte une variété dans les animations proposées.

L’apprenante ou l’apprenant est directement mis·e en contact avec la langue. Cela permet de concilier l’apprentissage du français et l’apprentissage de l’interculturalité, de faire réfléchir sur divers sujets de société, d’amener des débats mais aussi de faire découvrir le lieu culturel qu’est le Vendôme. Depuis quelques années, les Jeudis du Cinéma sont inscrits dans notre programme de formation.

Patrick : Le cinéma est un bon support de cours et il y a une demande de la part des apprenant·e·s, dans les groupes, de faire des sorties « hors les murs ». En début d’année, nous présentons tous les films programmés en montrant les bandes de lancement et nous demandons aux apprenant·e·s de choisir, parmi les films, ceux qu’elles ou ils ont envie d’aller voir.

Sylvie : On intègre les Jeudis du Cinéma dans nos cours, davantage pour les thématiques abordées (les droits de la femme, le racisme, l'amitié, ...) que pour l'apprentissage du français. On fait aussi du français bien sûr mais surtout au niveau du vocabulaire.

Denis : Les Jeudis du Cinéma sont un moyen de sortir du lieu d'apprentissage habituel, la classe, pour aller vers un autre lieu d'apprentissage, la salle de cinéma. C'est l'occasion de faire une sortie ensemble, de prendre le métro, de voir un autre quartier, de rencontrer de nouvelles personnes. Un lien de cohésion naît souvent entre le groupe et la formatrice ou le formateur. Une confiance et une solidarité s'installent. Le projet permet aussi de proposer l'activité cinéma à certain·e·s apprenant·e·s qui n'y sont jamais allé·e·s.

Selon vous, quels sont, pour les apprenant·e·s, les apports des points de vue linguistique, social, personnel et culturel ?

Jamila : Au niveau linguistique, cela permet d'offrir un bain de langage supplémentaire aux apprenant·e·s, de se familiariser aux diverses intonations et manières de parler, d'écouter et de regarder avec attention, d'apprendre du vocabulaire relatif à certains thèmes mais aussi de construire et de consolider des apprentissages et de faire des liens avec ce qui a été vu en classe.

Au niveau social, nous avons remarqué que les apprenant·e·s apprécient de se retrouver pour cette sortie. C'est un plaisir commun qui accentue le sentiment d'appartenance à un groupe. S'ils n'ont pas les mêmes horaires de cours, ils se retrouvent à ce moment-là, rencontrent d'autres personnes et font connaissance.

Au niveau personnel, chacun·e y trouve un peu son compte ou son intérêt. Il y en a certain·e·s qui participent car elles ou ils visent l'apprentissage de la langue, certain·e·s pour retrouver d'autres personnes ou encore pour casser une certaine routine. L'envie et la motivation se créent au fur et à mesure des séances et de ce qu'elles apportent aux personnes. Au niveau culturel, c'est une grande découverte et également un apprentissage. Certain·e·s de nos apprenant·e·s ne sont jamais allé·e·s dans un cinéma parce que, culturellement, cela ne se faisait pas dans leur pays d'origine. C'était mal vu, voire interdit. On voit une évolution au fur et à

mesure des séances qui amènent à une compréhension du pays d'accueil. Il y a aussi des personnes qui n'adhèrent pas au projet, n'y participent pas et nous le respectons.

Sylvie : D'un point de vue linguistique, c'est l'occasion d'écrire des textes individuels ou collectifs, d'apprendre du vocabulaire, de pratiquer la structure de phrases, la conjugaison, l'écriture de résumés, d'avis, avec tout ce que cela contient comme travail de français classique. Dans la mesure du possible, nous essayons de faire des liens avec l'actualité. Par exemple, lorsque nous avons présenté le film « Green Book »¹⁷, nous avons fait un lien avec le mouvement Black Lives Matter, fait d'actualité très important au moment où le film a été programmé.

Patrick : Nous commençons nos semaines de cours par un « Quoi de neuf ? ». Nous demandons à chacun·e de parler de quelque chose qui l'intéresse ou d'une actualité. Nous aussi, Sylvie et moi, nous participons. Le film est une manière d'aborder une thématique. Nous utilisons aussi beaucoup les extraits du JT sur Auvio, les Matin Première. Les films permettent de s'ouvrir à des sujets que nous ne verrions pas spontanément. Au niveau social, nous travaillons selon les principes de l'éducation permanente. Nous essayons de faire en sorte que les personnes aient un recul critique sur la société. Les Jeudis du Cinéma sont un des outils à notre disposition pour faire cela. Au niveau personnel, les apprenant·e·s en retirent notamment le plaisir de se retrouver ensemble.

Sylvie : C'est l'occasion pour certain·e·s d'entrer pour la première fois dans une salle de cinéma. Parfois il existe des craintes par rapport à ce que l'on va voir. Mais, à part ça, au niveau culturel, découvrir une salle de cinéma, son grand écran, cela a un côté un peu magique.

Sylvie et Patrick : Lors de la diffusion du film « Indian Palace », plusieurs personnes ont découvert la culture de l'Inde et certaines de ses manifestations culturelles. Elles faisaient des comparaisons avec leur culture : les épices, la vie dans la rue, les couleurs, etc.

Denis : Voir un film permet de percevoir les choses différemment, puis de s'exprimer sur ce qui a été vu, d'interagir, de raconter une histoire avec ses propres mots. Cela donne la possibilité de travailler le français autrement, d'affiner son langage et de

progresser. Les Jeudis du Cinéma sont aussi l'occasion de faire connaître Article 27, qui permet aux apprenant.e.s de faire des sorties culturelles en famille (expositions, pièces de théâtre, ...) dans d'autres lieux à prix réduit.

Comment préparez-vous un groupe au visionnage d'un film ? Quelles sont vos sources d'inspiration pour vos préparations ? Les créez-vous de A à Z ou vous aidez-vous de fiches pédagogiques et de ressources existantes ?

Jamila : Nous nous inspirons des fiches pédagogiques que Lire et Écrire Bruxelles propose mais nous ne les utilisons pas complètement. Nous les adaptons ou sélectionnons certains exercices et nous en créons nous-mêmes d'autres, comme par exemple des exercices autour de l'affiche : l'analyse visuelle avec des questions et des hypothèses, la lecture du résumé avec divers exercices d'exploitation à l'écrit (pour les apprenant.e.s de niveaux plus avancés) ou encore des activités de compréhension à l'oral, des exercices sur les personnages et les lieux, etc.

Sylvie et Patrick : Nous montrons la bande de lancement du film et nous en parlons ensemble. Nous nous inspirons parfois d'une ou de deux étapes des fiches pédagogiques que nous modifions légèrement. Souvent, cela nous donne d'autres idées.

Denis : En début d'année, nous parcourons, avec le groupe, les activités proposées par Lire et Écrire Bruxelles, comme les Jeudis du Cinéma, le Festival Arts & Alpha ainsi que l'Atelier large public de notre Centre Alpha. Cela permet de se mettre en projet. En général, si un film entre dans notre thématique de l'année, nous allons le voir. Parfois, en parcourant le programme, le groupe a envie d'aller voir d'autres films. C'est aussi cela le cinéma, y aller pour le plaisir. Je m'appuie habituellement sur les fiches réalisées par le groupe de travail ou sur des documentaires relatifs aux thématiques du film. Les fiches sont une source inspirante pour faire découvrir un film, par le biais de sa bande-annonce et des activités qui gravitent autour. Après le film, nous rappelons les hypothèses qui avaient été émises avant le film, nous les confrontons, nous trions le vrai du faux afin d'arriver à une

compréhension collective du film. Nous en retirons aussi parfois des idées pour alimenter notre thématique de l'année.

Comment quantifiez-vous l'apport de cette préparation ?

Jamila : Cela varie mais, en général, je prépare mon groupe deux semaines à l'avance en intégrant des petites animations de 30 à 50 minutes à chaque cours. Au fil du temps, je constate l'importance de bien préparer les films avec nos apprenant-e-s pour qu'ils soient faciles à comprendre pour eux, pour qu'ils en tirent tous les bienfaits et pour atteindre l'objectif que nous nous étions fixé.

Patrick : Les préparations sont nécessaires et cela nous a même déjà été dit après le film. C'est difficile à quantifier, surtout parce que le film tombe souvent au milieu d'une thématique plus générale que l'on travaille.

Denis : Certaines scènes, sensibles pour tout spectateur, peuvent l'être particulièrement pour notre public. La violence, notamment, ramène parfois les apprenant-e-s à leur vécu ou à ce qu'ils ont dû fuir (exil, guerre). Le fait de les préparer à ce type de scènes, de les avertir, de dialoguer sur le sujet, leur permet de moins appréhender ou d'anticiper ce qu'ils vont voir.

Comment procédez-vous pour créer la motivation d'aller au cinéma ?

Jamila : Généralement, la curiosité et la motivation sont suscitées lors de la préparation.

Les apprenant-e-s se sont tellement investi-e-s dans celle-ci ou se sont tellement identifié-e-s à un personnage qu'il-elle-s ont envie de connaître l'histoire ou de vérifier leurs hypothèses. Il arrive aussi que les apprenant-e-s se motivent entre eux-elles et insistent pour que tout le monde aille voir le film.

Sylvie : Parfois, certain-e-s apprenant-e-s ont déjà vu le film et disent aux autres « *Ah ce film-là, il est chouette !* » L'émulation, c'est un bon moyen de persuasion. De notre côté, nous mettons en avant l'intérêt de la thématique.

Patrick : Les bandes de lancement, comme elles sont souvent bien ficelées, montrent toujours les meilleurs moments du film et sont un bon outil.

Sylvie : Certaines thématiques, comme la cuisine, ce qui est en lien avec la nourriture, intéressent plus que d'autres. C'est un des centres d'intérêt principaux dans nos groupes ! Le plaisir de manger, c'est universel. La vie quotidienne des femmes, leurs conditions de travail, leurs droits... sont des thématiques qui remportent également du succès.

Patrick : Cette année, il y a eu un engouement pour le film « Lion ». L'histoire de cet enfant qui se retrouve tout seul dans un train et qui va essayer de trouver, adulte, d'où il vient, a touché les apprenant·e·s¹⁸.

Denis : En général, j'en parle comme d'une expérience à part entière : quitter notre lieu d'apprentissage habituel et découvrir un nouveau quartier pour y voir un film sur grand écran. Se déplacer dans la ville fait aussi partie de l'expérience. Des apprenant·e·s parlent encore de certaines sorties cinéma un an après !

Quels sont les retours que vous recevez des groupes au sujet des thématiques abordées dans les films, des apprentissages, du plaisir ressenti par le biais du cinéma ?

Jamila : Les apprenant·e·s trouvent qu'il y a beaucoup de films tristes ou dramatiques. Malgré qu'il·elle·s soient touché·e·s par l'histoire et qu'il·elle·s apprécient ce moment, il y a une réelle demande de voir plus de films distrayants ou comiques. Il·elle·s justifient cela en exprimant le fait qu'il·elle·s ont eux-mêmes vécu des situations graves ou ont des soucis, des problèmes actuellement. Pour eux·elles, c'est un moment pour échapper à leur quotidien et libérer leur esprit. En dépit de cela, le plaisir d'aller au cinéma est toujours manifeste et il·elle·s apprécient de pouvoir comparer le film à leurs expériences personnelles.

Patrick : Les apprenant·e·s s'identifient parfois aux évènements que le film raconte.

Nous avons été voir « La voleuse de livres » dont la fin avait provoqué pas mal de larmes. Le film parle d'une fille qui n'a jamais appris à lire et qui y arrive grâce à l'intervention de son père d'accueil.

A un moment, on voit la jeune fille essayer de se rappeler un mot un peu compliqué. Du coup, un jour en cours, nous avons repris

cet image-là comme référence pour les aider à retenir un mot, en fermant les yeux, en essayant de le visualiser...

Et ça a marché !

Sylvie : Pouvoir s'identifier aux personnages, c'est ça qui est attirant dans un film.

Denis : Le fait de voir un film sur grand écran permet d'en amplifier la perception : l'image, le son, les sensations. Les retours sont donc, en général, étroitement liés au type de film choisi et à ce qu'il éveille comme émotions chez les apprenant·e·s.

Une anecdote ? Un retour d'une apprenante ou d'un apprenant sur la découverte d'un film en particulier ?

Jamila : Pas de retour en particulier mais des apprenant·e·s ressorti·e·s en larmes après certains films – dont les thématiques étaient la guerre, le racisme ou encore l'adoption – car l'identification était forte. Cela a fait ressurgir des souvenirs, des émotions.

Une fois, un apprenant afghan, en pleurs, a ouvert sa chemise à la sortie du cinéma pour me montrer la trace de la balle reçue pendant la guerre. Dans ces moments-là, il faut savoir recevoir les émotions... Il arrive aussi que ce soient des larmes de joie car le film était beau et émouvant. Dans tous les cas, nous recevons toujours beaucoup de remerciements de leur part pour leur avoir permis d'aller au cinéma, de sortir, de découvrir un autre film et d'apprendre le français. C'est aussi un moment de plaisir partagé, en tant que formateur·rice·s, avec nos apprenant·e·s.

Sylvie : De manière générale, je dirais que l'on se souvient des rires, des pleurs occasionnés par les films. Lors des ateliers ECLER (Ecrire, Communiquer, Lire, Exprimer, Réfléchir), les apprenant·e·s font parfois des commentaires sur les films. En voici un extrait, à propos du film « Les citronniers » : *« J'ai envie de voir ce film parce que c'est un bon film qui parle d'une femme palestinienne courageuse. »* **Aïsha**

Denis : Je garde le souvenir de la projection du film « La vache », film comique qui retrace le voyage d'un agriculteur qui part d'Algérie pour aller montrer sa vache au salon de l'agriculture à Paris. Tout le monde est sorti de bonne humeur et souriant de ce film. Au cours

suisant, les apprenant·e·s se rappelaient tou·te·s du nom de la vache. Dire son prénom suscite encore des rires aujourd'hui !

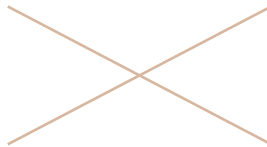
Paroles d'apprenant·e·s

« Personnellement, ça m'a fait changer le regard ». M.D.

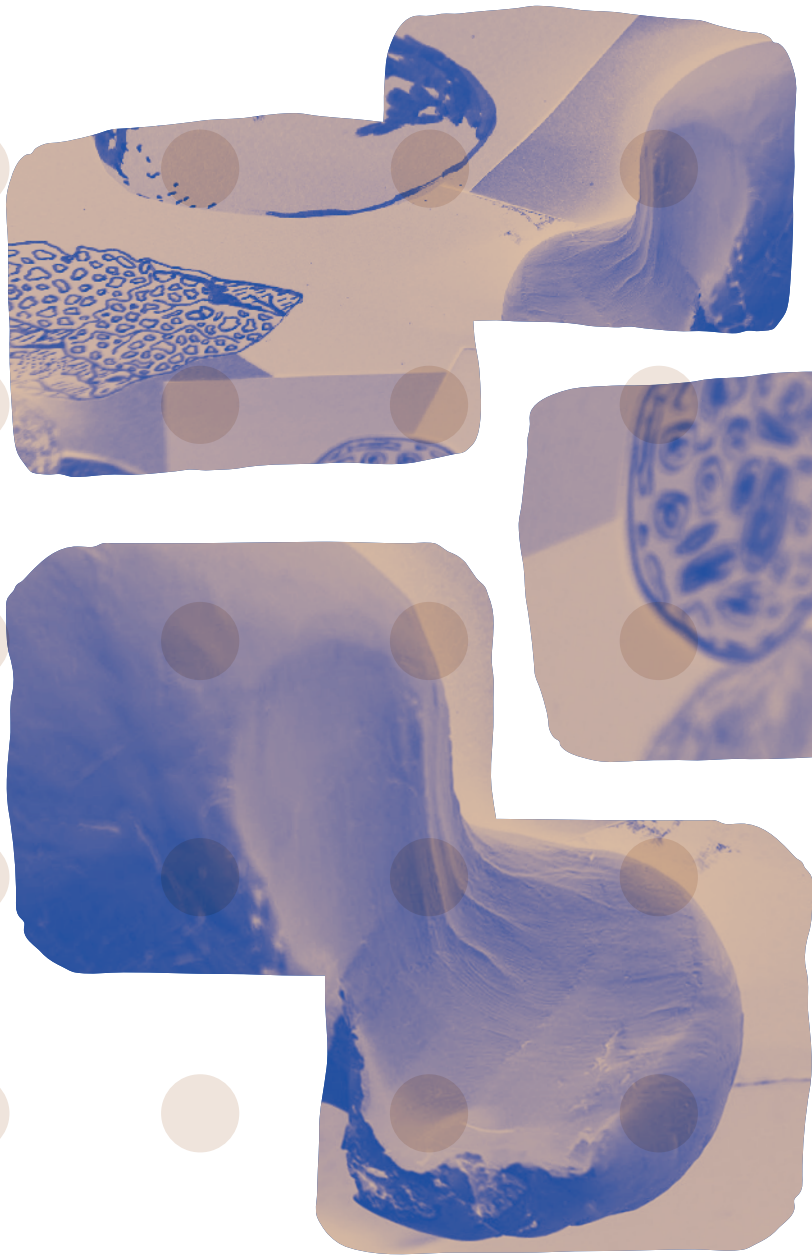
« Moi, je pensais que c'est juste les Africains qui ont des problèmes... Bon ! C'est là-bas que j'étais rassuré que toutes les personnes qui ont la même situation, c'est pareil. » M.

« Grâce au film, j'apprends comment être avec les gens. Quand il parle, il faut écouter, j'apprends comment les autres cultures fonctionnent. Par exemple, on dit "classe", tu vois les gens "classe" ? Comment on se tient à table, comment on mange, la différence entre les classes. Ils parlent doucement, ils ne crient pas sur les enfants, doucement... Les autres, il va donner une claque sans même parler à l'enfant, tu vois, les films que je regarde comme ça et que j'aime bien, parce que je me dis moi aussi, j'aimerais être comme ça. » R.

« Quand je rentre dans la salle, j'oublie tous mes problèmes... ça me donne aussi le moral, la tranquillité. » Y.



Atelier Caillou, un projet de la Maison de Quartier du Dries. Arts & Alpha Sans Frontières, PointCulture, Bruxelles 2019



Dans les années 70, Marcel Hicter, considérant que la démocratisation de la culture qu'il soutenait auparavant s'avérait décevante, lui opposa un autre paradigme : celui de la démocratie culturelle. Dans cet article, nous rappelons d'abord sur quel système d'oppositions Hicter base sa position : opposition entre rôles de création et de consommation ; récusation du confinement du champ artistique ; récusation de la césure individuel/collectif. Aujourd'hui, si cet héritage est toujours bien vivant, cette orientation n'est pas pour autant devenue la référence principale ou prioritaire. Dès lors, quel rapport la démocratie culturelle entretient aujourd'hui avec d'autres champs, et même avec la production de la société en tant que telle ? C'est autour de la notion d'animation culturelle chère à Marcel Hicter que nous construisons notre raisonnement...

La démocratie culturelle aujourd'hui, pour quoi faire ?

Jacqueline Fastrès,

Directrice

et Jean Blairon,

Expert associé

Réalisation Téléformation Animation

L'asbl RTA a été créée en 1973 par les mouvements ouvriers namurois qui se sont associés pour donner la parole au public populaire via la création de médias libres, diffusant illégalement au départ. Maurice Abitbol, président de RTA à l'époque, est cité par Marcel Hicter pour une étude réalisée sur les crédits culturels de 1970 et 1972 ; l'étude établit que la plupart des crédits sont utilisés pour le développement de la culture artistique traditionnelle et que celle-ci ne touche que très peu le public ouvrier (celui-ci constitue 1% du public fréquentant les théâtres dans les années de référence). RTA a été agréée comme association d'éducation permanente en 1976 et a été à l'origine de la création de la TV locale namuroise et de Lire et Ecrire Namur. L'association est présidée par Philippe Mahoux depuis 1985 ; sa vice-présidente est Valérie Ska.

La démocratie culturelle : quels fondamentaux¹⁹ ?

Ensuite, je le proclame, je n'ai ni envie de sauver le théâtre ni la musique si je ne sauve pas d'abord une société qui se dégingue, une civilisation qui se décompose ; je ne puis le faire qu'en apportant ma contribution à l'élaboration d'un programme de société. Marcel Hicter

On doit le terme « démocratie culturelle » au haut fonctionnaire belge Marcel Hicter qui le propose au début des années 1970. En 1974, lors du Symposium organisé à Bruxelles dans le cadre du programme du Conseil de Coopération culturelle du Conseil de l'Europe consacré aux animateurs socio-culturels, Marcel Hicter introduit les débats par une communication intitulée « Animation et démocratie culturelles ». La thèse de cette communication est la suivante : « *L'animation implique la démocratie culturelle en rapprochant les lieux de décisions des personnes et des groupes concernés. La démocratie culturelle s'oppose, car il faut parler clairement, à la démocratisation de la culture* »²⁰.

Pour bien comprendre cette position, il faut souligner qu'elle est portée par tout un système d'oppositions qui est très visible dans la communication que nous évoquons : « *Je ne vais pas tenter de faire un discours, ni d'apporter des solutions, mais de faire œuvre*

'd'animateur' parmi vous en posant un maximum de questions [...]. L'animation, donc, se distingue moins par des activités spécifiques que par la manière de pratiquer ; c'est une manière d'agir plus qu'un contenu, dans tous les domaines du développement de la qualité de la vie [...]. Chacun devient l'agent actif de son propre développement et du développement qualitatif de sa communauté ; trop souvent, il ne peut se manifester que dans l'affirmation de ce qu'il conteste »²¹. Le système d'oppositions construit dans cette communication comporte au moins trois composantes :

a) La démocratie culturelle récuse la conception qui réserve la capacité (et la fonction) de création à certains (des producteurs) et transforme tous les autres en consommateurs

Marcel Hicter évoque la « civilisation des loisirs » que nous promettait la société post-industrielle et critique le caractère prétendu libérateur de ces loisirs, qui cantonnent le plus grand nombre dans la consommation des produits (fussent-ils culturels) que quelques-uns ont le pouvoir de fabriquer et de faire « désirer »²².

La démocratie culturelle fait au contraire de la création une activité quotidienne mise en œuvre par tous. On retrouve là le thème cher à Michel de Certeau de « l'invention du quotidien »²³. Pour de Certeau, la culture populaire se définit en effet comme un art de jouer/déjouer le rôle de l'autre (du dominant), un art de « faire avec », de détourner les règles, comme un art des « coups » joués dans une situation souvent défavorable. Cette « culture très ordinaire » s'exprime dans des productions culturelles (contes, proverbes...), mais aussi dans le monde du travail et dans toute la vie quotidienne²⁴.

Il est frappant cependant de constater une tendance dans le champ culturel à la double déception par rapport à la culture populaire ainsi définie : on passe facilement d'un reproche de recourir à des formes culturelles trop désuètes et insuffisamment revendicatrices au reproche inverse : se cantonner dans des revendications sociales, sans « accéder » à la création culturelle « proprement dite » (telle que définie par certains)²⁵. Mais si nous suivons Gilles Deleuze lorsqu'il définit la pratique artistique comme un travail sur les formes à partir d'un matériau donné, travail qui,

lorsqu'il est abouti, donne une œuvre qui « tient » toute seule, y a-t-il vraiment une différence avec la créativité quotidienne qui « fait avec ce qu'elle a » pour « tenir » dans une situation ? Et surtout, les deux gestes ne peuvent-ils s'articuler, s'enchaîner, se soutenir²⁶ ?

b) La démocratie culturelle récuse donc le confinement du champ artistique

Elle comprend tous les « arts de pratiquer » qui s'inventent dans tous les domaines du développement de la qualité de la vie comme le dit Marcel Hicter ; pour lui, l'animation constitutive de la démocratie culturelle n'est ni une question de contenu et encore moins de « secteur ». Il s'agit donc, quelle qu'en soit la forme ou le secteur, d'une attitude qui ne se satisfait pas de l'état des choses dans une situation donnée et y crée des possibles. Dire cela n'est pas récuser l'autonomie de la pratique artistique ou créative : celle-ci s'exprime, quel qu'en soit le domaine, par le refus d'exécuter de manière dépendante d'un pouvoir : la démocratie culturelle récuse la mission d'encadrement au profit d'une visée de libération, mais n'implique pas d'office une recherche formelle qui ne parle qu'aux connaisseurs d'une discipline artistique donnée.

c) La démocratie culturelle récuse la césure individuel/collectif et le délitement des logiques collectives dont cette césure est porteuse

Pour la démocratie culturelle, l'expression et la relation sont indissociables. Ainsi, si on peut reconnaître avec Bernard Lahire²⁷ que la culture est autant celle des individus que de catégories, on remarquera que cette culture des individus est elle-même le résultat de rencontres ; de même, si pour Alain Touraine, l'enjeu contemporain est bien que chaque individu puisse devenir autant que possible créateur de sa vie, sujet de sa vie, on n'oubliera pas que cet enjeu implique des institutions qui permettent que ce droit devienne accessible à tous.

La démocratie culturelle aujourd'hui

Si l'héritage de la démocratie culturelle est bien vivant (il est par exemple évoqué dans plusieurs décrets organisant le secteur culturel²⁸), cette orientation n'est pas pour autant devenue la référence principale ou prioritaire comme le demandait Marcel Hicter. La

question se pose donc de savoir si elle est devenue une sous-région des politiques culturelles (éducation permanente, bibliothèques, centres culturels...), à savoir une activité parmi d'autres – si ce n'est en concurrence avec d'autres – dans le champ culturel ?

Compte tenu des récusations exposées ci-dessus, on ne peut tenter de répondre qu'en se demandant quel rapport la démocratie culturelle entretient aujourd'hui avec d'autres champs, et même avec la **production de la société en tant que telle**. Qu'entendons-nous par production de la société ? Dans le sillage des travaux d'Alain Touraine, on peut remarquer que les sociétés contemporaines réservent une part importante de leurs ressources pour se transformer elles-mêmes ; elles ont une forte capacité d'action et donc une forte responsabilité (qu'il suffise d'évoquer ici les questions du climat ou des pandémies). Cette « action sur soi » s'opère sans référence à une extériorité (par exemple religieuse) qui dicterait l'orientation et la norme²⁹.

De quoi la démocratie culturelle est-elle porteuse en termes de production de la société, quelle est sa contribution au regard de cet enjeu ?

a) Elle est d'abord une « méthode au service de l'égalité », comme Jean-Pierre Nossent l'a mis en lumière³⁰. En prônant le dialogue entre des cultures réputées égales, en affirmant l'absence de hiérarchies entre elles, en récusant l'impérialisme, elle invite à s'opposer à toutes formes d'inégalités, dans une société où celles-ci réaugmentent continûment. Dans le champ social, la démocratie culturelle est dès lors effectivement porteuse d'un enjeu central.

b) La démocratie culturelle, nous l'avons vu, abolit la distinction producteurs/consommateurs ; elle donne surtout aux individus et aux groupes le statut de « commanditaires » de l'action culturelle : « *Les animateurs culturels au sens strict sont les agents dont le mandat prioritaire est de servir le dynamisme d'un groupe de personnes déterminées en adaptant l'activité aux aspirations et objectifs exprimés ou informulés de ce groupe ; leurs activités trouvent leur justification en ce qu'ils correspondent aux besoins du groupe, non en termes de solutions mais en termes d'assistance, permettant au groupe lui-même de susciter sa réponse à ses propres besoins* »³¹.

Si Hicter remarque que cette conception abandonne le dualisme « informateur-informé » pour faire place à la démarche commune de découverte de la réalité au travers des questions posées autant que des réponses, on pourrait ajouter que d'autres dualismes peuvent se voir également subvertis : libérateur-libéré, émancipateur-émancipé, activateur-activé, administrateur-administré...

Si la démocratie culturelle rapproche les lieux de décision des personnes et des groupes concernés et si elle était réellement développée, on aurait à coup sûr à moins déplorer la coupure entre les élus et les électeurs, entre les représentants et les représentés et la supposée désaffection des citoyens vis-à-vis de la politique. On ne peut évidemment espérer une participation de ceux-ci au jeu politique s'ils sont sans cesse ravalés au statut de consommateurs de « storytelling » hasardeux conçus par des communicants qui ne sont aucunement en relation avec eux et déversés par des médias qui concentrent à sens unique la production des « messages » ...

Et il est à craindre que les « réponses » « innovantes » qui entendent faire pièce à cette coupure, par exemple en invitant les individus atomisés à « faire directement des suggestions aux responsables politiques » (via des « consultations citoyennes »), ne constituent en fait une régression par rapport à une démocratie vivante. Dans une démocratie vivante ou forte, les individus sont en effet invités à dépasser leur point de vue particulier pour adopter un point de vue « public », qui dépasse les intérêts particuliers. Mais comment ce saut qualitatif pourrait-il se révéler possible sans l'expérience du groupe ?

« Quant au rapport entre l'animation culturelle et ceux qui en profitent, nous devons écarter tout de suite le rapport à l'individu. Le travail avec l'individu isolé coupe celui-ci de ses racines sans le bénéfique des échanges avec les autres ».

On voit quelle place majeure les pratiques de démocratie culturelle ont à prendre dans un champ politique en proie à une inquiétante perte de légitimité.

c) Enfin -et sans doute surtout- les animateurs de la démocratie culturelle sont des vecteurs de créativité dans tous les domaines du développement de la qualité de la vie : « Telle que définie, l'animation n'est pas seulement une méthodologie, encore moins

une technologie, c'est un mode de transformation sociale. Elle se heurte à l'ordre économique, c'est la créativité contre le travail répétitif, c'est la prise de parole contre la hiérarchie, qui réduit, dépossède et aliène. Elle se propose enfin de redonner à l'homme la maîtrise de sa vie ».

Or l'enjeu central de nos sociétés en matière de développement est précisément, aujourd'hui, de **créer de la créativité**, comme l'affirme Alain Touraine : « *La société hypermoderne, je le répète, produit avant tout, à la différence de celles qui l'ont précédée, de la créativité. C'est pourquoi ce qu'on appelle au sens large l'éducation doit occuper dans la société hypermoderne la place centrale qu'a occupée le secteur industriel dans la société antérieure. [...] Dans la société hypermoderne, le pouvoir n'est plus seulement politique et économique comme dans la société industrielle ; il est également culturel, puisque les communications sont des informations qui transforment les conduites, les attitudes et les représentations, les projets et les genres de vie* »³².

Si l'on s'accorde en général pour reconnaître l'importance majeure que prennent la connaissance, la recherche et l'innovation dans le développement des sociétés contemporaines, il n'est pas sûr que la dimension culturelle du pouvoir soit symétriquement prise en compte. Ni d'ailleurs les inégalités massives qui concernent l'accès à des occasions et environnements où la créativité de chacun peut se créer. D'où la place centrale qu'est appelée à jouer la démocratie culturelle dans les sociétés d'aujourd'hui puisque la créativité est un élément clé dans le champ du pouvoir en tant qu'elle permet le développement, certes, mais qu'elle est aussi le vecteur de l'exercice du pouvoir.

Démocratie culturelle et conflictualité

Pour Marcel Hicter, l'animation implique une rupture par rapport à l'exercice de n'importe quelle profession : « *Hurstel écrit que toute profession porte en elle la possibilité de donner naissance, par rupture, à un animateur. Il s'agit de faire son métier d'une autre manière, de jouer autrement le rôle social attribué à chaque travailleur, chaque animateur* »³³.

Cette « transformation de rôle » correspond bien à la dimension critique et aux luttes pour l'émancipation que nous trouvons dans les décrets évoqués³⁴. Marcel Hicter en parle aussi, nous l'avons vu, en termes de *transformation sociale*. « Elle [la démocratie culturelle] se heurte à l'ordre économique, c'est la créativité contre le travail répétitif, c'est la prise de parole contre la hiérarchie, qui réduit, dépossède et aliène. Elle se propose enfin de redonner à l'homme la maîtrise de sa vie »³⁵.

Nous retrouvons dans cette idée de transformation globale le mouvement qui a conduit à modifier le titre du décret de l'Éducation permanente pour lui demander de développer l'action d'éducation permanente dans [tout] le champ de la vie associative (en lieu et place du mouvement inverse³⁶).

Mais cette transformation de titre, si elle se réfère à la démocratie culturelle, nous paraît devoir être porteuse d'une conflictualité bien plus large.

Pour Alain Touraine, l'action transformatrice de la société est d'autant plus forte et effective qu'elle s'inscrit dans un conflit structuré et structurant, « central », qui porte sur l'identification d'une ressource centrale pour le développement et d'un conflit d'interprétation à son sujet. Ce conflit « sociétal » implique que des adversaires identifiés s'accordent sur une orientation majeure, mais s'opposent sur son interprétation.

Ainsi, dans la société industrielle, des adversaires s'accordent sur une orientation -la poursuite du Progrès par l'investissement-, mais s'opposent sur ce qu'est réellement le capital qui le permet ; pour le patronat, le capital est financier et machinique ; les mouvements ouvriers lui opposent que le capital est la force des bras et l'intelligence des travailleurs³⁷.

Ne peut-on dire aujourd'hui que l'orientation structurante est bien la création de créativité (qui permet de remplacer « le pétrole par des idées », pour reprendre ce slogan emblématique), mais que cette orientation fait l'objet d'un conflit d'interprétation.

Il suffit d'avoir vu les publicités récentes dans lesquelles le géant Amazon « donne la parole » à des ouvrières qui nous expliquent spontanément combien elles sont heureuses et motivées en tant

que travailleuses de l'entreprise, puisqu'elles y ont l'occasion de « progresser » et de « se réaliser » pour comprendre que, pour les capitalistes d'aujourd'hui, ce sont les entreprises qui créent de la créativité. Pour celles et ceux qui acceptent de s'y engager « à fond » – c'est-à-dire de s'inscrire totalement dans les décisions prises sans eux, d'embrasser pleinement les modalités de la participation dépendante et la concurrence avec les autres travailleurs – la réalisation de soi et la valorisation sont au bout du chemin.

Les adversaires opposent la liberté à la participation dépendante, l'autodétermination à la création programmée, l'exigence de créativité *dans tous les domaines de la qualité de la vie* à sa monopolisation dans la sphère économique. Surtout, les adversaires contestent la concentration des décisions dans les mains de quelques-uns et récusent l'affirmation selon laquelle c'est la destruction qui est légitimement créatrice.

On voit immédiatement que la démocratie culturelle est au cœur de ces enjeux, elle qui accorde à tous un statut de commanditaire de l'action d'animation, action qui doit créer, dans chaque secteur où elle s'exerce, les conditions de la création *pour chacun au bénéfice de tous*. La question posée par le Réseau Wallon de Lutte contre la Pauvreté lors de la conférence « richesses financières ou richesses des populations ? »³⁸ nous paraît situer cet enjeu on ne peut plus clairement.

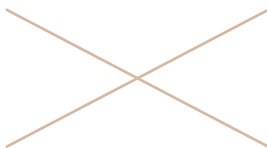
Conclusion

Il y a quelque cinquante ans que Marcel Hicter proposait un changement radical de politiques culturelles, dans notre pays comme en Europe. Pour lui, le financement de la culture devait cesser de se penser dans la logique de la démocratisation où est privilégié l'accès de consommateurs « éloignés de la culture » aux œuvres réalisées par d'autres (sans que cet accès n'ait d'ailleurs jamais été réellement obtenu).

La démocratie culturelle correspond à une optique tout à fait différente, en ce qu'elle reconnaît chacun comme créateur, en ce qu'elle n'enferme pas la création exclusivement dans la

pratique esthétique, en ce qu'elle est porteuse de ruptures par rapport à l'état de choses et ce dans tous les domaines de la vie. A ce titre, la démocratie culturelle est au cœur de l'enjeu central des sociétés développées : créer de la créativité. Elle en propose une interprétation qui s'oppose clairement et de façon crédible à l'action dominante. Cette opposition est active dans le champ social en tant que l'animation est une méthode d'égalité ; dans le champ politique, puisque l'animation veut rapprocher les citoyens des centres de décision ; dans le champ du pouvoir, puisqu'elle propose une interprétation de la créativité libre et non dépendante, ouverte et non enclose, profitant à tous et non à quelques-uns.

C'est donc bien au-delà des politiques culturelles en tant que telles que la démocratie culturelle a un rôle déterminant à jouer aujourd'hui.



Edition 2017 du Printemps de l'alpha



Edition 2017 du Printemps de l'alpha

Première édition du Printemps de l'alpha en 2007

Le Printemps de l'alpha c'est une grande aventure culturelle lancée en 2004 par Lire et Ecrire Communauté française à la Raffinerie de Bruxelles. L'idée de départ : créer un lieu de rencontre entre les apprenants et formateurs d'alpha de toute la Fédération Wallonie-Bruxelles pour leur permettre d'échanger et de valoriser leurs savoirs. Des 3000 personnes réunies lors de cette première édition de 2004 jusqu'aux plusieurs centaines de participants qui, chaque année, répondent positivement à l'invitation depuis plus de 15 ans, le Printemps est une affaire qui roule. Mais pas seulement... il a su aussi se renouveler pour mieux répondre à l'enjeu de démocratie culturelle qui est au cœur de nos pratiques.

Un vent de Printemps souffle sur l'alpha

Cécilia Locmant, Responsable de campagne et communication
Lire et Ecrire Communauté française

Toute association d'alpha en Fédération Wallonie-Bruxelles vous le dira. Le « Printemps » de Lire et Ecrire, c'est l'invitation à laquelle les associations sont conviées chaque année avec leurs groupes aux environs du mois de mai. Une invitation à venir présenter une de leurs réalisations, mais aussi une invitation à s'offrir une petite virée à travers la Belgique puisque selon l'endroit où il sera organisé, les apprenants devront traverser une ou deux provinces – et souvent pour la première fois – pour arriver là où se tiendra cette rencontre. Selon les éditions³⁹, ce fut jusqu'à présent le centre

culturel de Tubize, le « Fond du Marais » à Jemappes, les jardins et les bâtiments du CPAS de Tournai, la Haute Ecole Robert Schuman à Libramont, le Palais des Congrès de Liège, etc. Des lieux qui ont comme point commun de pouvoir être aménagés pour accueillir plusieurs centaines de personnes, soit dans des petits ateliers, soit dans des espaces plus grands pour exposer leurs réalisations ou tout simplement partager un moment de détente ensemble pendant le repas de midi ou lors d'échanges informels. Il y a les fidèles qui y viennent depuis plusieurs années, d'autres qui se lancent pour la première fois. Et c'est aussi parfois les « habitués » qui ont poussé les nouveaux venus à s'y impliquer. Les grandes lignes organisationnelles poursuivent toujours le même objectif : assurer les meilleures conditions d'accueil possibles et permettre à tous de vivre cette journée dans une ambiance festive et conviviale. Sur ce plan-là, nous avons, année après année, appris à affiner nos procédures pour assurer le meilleur déroulement possible de ce gros évènement.

Le Printemps, une machine bien rodée

Il faut le préciser d'emblée, cette journée de présentation ou de « représentation » est l'aboutissement d'une longue implication dans un travail mené dans les groupes d'alpha. Les apprenants s'y sont préparés depuis des mois avec leur formatrice ou formateur... Bref, ce n'est jamais un projet improvisé. En ce qui concerne le contenu de ces journées, disons que durant ces 15 ans, le thème et les modalités de travail ont beaucoup évolué. On pourrait parler de trois grandes époques : il y a d'abord eu la première édition, unique en son genre, en 2004, puis les années « Livres » entre 2007 et 2014, et enfin la tendance axée démocratie culturelle à partir de 2015.

Le Printemps 2004 : l'arbre des savoirs

Si l'on reprend les documents de cette année-là⁴⁰, on peut se faire une idée assez précise des contours de cette première mouture du Printemps que pas mal d'entre nous n'ont pas connue. Comme l'explique Catherine Stercq, la cheville ouvrière de ce projet, dans l'édito du *Journal de l'alpha* consacré à cet

évènement : « À l'arrivée, chacun accrochait son ou ses savoirs à 'l'arbre à savoirs', construit pour les recevoir. Ensuite les groupes se dispersaient sur les 5 étages du bâtiment. Café littéraire avec des lectures de textes et de contes, ateliers d'écriture et de dessin, jeux, débats, cybercafés, expositions, spectacles, visites du quartier, spécialités culinaires... ont été les manifestations des multiples savoirs et l'occasion de nombreux échanges de savoirs et de bien d'autres choses... 3 000 personnes venant de 80 associations y ont participé. 48 groupes de 40 associations se sont impliqués activement en présentant quelques 60 expositions et 45 animations ». L'équipe organisatrice de l'époque avait travaillé d'arrache-pied pendant des mois pour rendre possible cette rencontre organisée sur plusieurs jours. Toujours est-il que cette édition, qui a marqué les esprits, ne fut plus jamais réitérée. Il faudra attendre 2019 et la demande de la régionale de Verviers, dont le directeur Jacques Destordeur faisait partie des nostalgiques de ce premier Printemps, pour lui redonner vie, mais de façon plus modeste, en accueillant moins de groupes.

Les Printemps de 2007 à 2014 : les années « livres »

C'est le 31 mai 2007, dans le théâtre de La Louvière, que fut organisée la deuxième édition du Printemps qui cette fois avait été mise sur pied avec une régionale (LEE Centre-Mons-Borinage) en réduisant la durée de l'évènement à une journée, un format que le Printemps gardera ensuite tout au long de sa programmation. Le livre avait été choisi pour être au cœur de cette rencontre, une rencontre qui réaffirmait la volonté de Lire et Ecrire de mêler « valorisation des compétences des acteurs de l'alphabétisation » et « fête ». Ce jour-là, une quarantaine de groupes, issus de diverses associations d'alphabétisation de Wallonie et de Bruxelles, s'étaient rencontrés pour présenter leur livre « coup de cœur » en atelier. Quarante-trois « coups de cœur » choisis parmi les livres découverts, lus, analysés... avec leurs formateurs. L'idée défendue ici était que même si, dans un processus d'alphabétisation, l'écriture est centrale et que pouvoir se positionner comme auteur est indispensable, il est aussi important de se confronter à d'autres auteurs, découvrir

l'altérité ou le semblable, d'autres histoires ou la sienne, se laisser interpeller par d'autres idées, des graphismes étonnants, de nouvelles formes d'expression, ... Et en ce sens, tous les types de livres pouvaient être présentés, ce qui fut le cas : BD, roman, album jeunesse pour tout petits ou plus grands, conte, poésie, histoire de vie, livre de cuisine, nouvelle noire ou humoristique. Une présentation qui s'appuyait sur des supports très divers dont certains déjà très créatifs.⁴¹

Les années suivantes suivirent ce même modèle, avec des mini-aménagements pour répondre à des demandes précises de participants ou de formateurs : associer dans les ateliers des bibliothécaires qui avaient initié le travail avec les groupes ; en faire venir de nouveaux pour élargir les horizons et les partenariats... ; inviter des auteurs de BD suite à l'intérêt que ce type de livres avait suscité dans plusieurs groupes ; réaliser un catalogue des livres coups de cœur du Printemps de l'alpha rassemblant les choix de lecture des apprenants de l'année précédente pour aider aux choix d'un livre dans les groupes, etc.

A partir de ce moment-là, la thématique du Printemps était annoncée plusieurs mois à l'avance pour permettre aux groupes de préparer le projet, les supports et la prise de parole.

Et pour certains, le travail alternait souvent entre périodes de doute et d'enthousiasme. Pourquoi le projet générerait-il autant de stress ? Car, pour la plupart des participants, l'exercice était le premier du genre et supposait de se confronter à soi, à ses propres peurs, à la difficulté d'aller à la rencontre de personnes inconnues, de parler dans une langue que l'on maîtrise mal, de prendre une place comme un citoyen représentant de sa culture. Un présupposé à tous ces Printemps de l'alpha - et quelles que soient les époques envisagées - était toujours d'offrir un cadre de travail le plus sécurisant possible, soit en organisant la présentation en petits ateliers, soit, en proposant que chacun y prenne place avec les aménagements nécessaires. Si parler devant d'autres n'était pas possible, alors, chacun ferait en fonction de ses cordes, mais avec toujours l'assurance qu'il n'y aurait ni raillerie ni non-écoute de la part des autres personnes présentes.

Mais au fil des ans, nous butions néanmoins sur plusieurs autres questions récurrentes. La première concernait la participation

des groupes d'alpha oral... rendue difficile puisque la lecture était encore hors de leur portée à ce stade de leur parcours de formation. Certains y participaient mais visiblement sans que cette journée ait beaucoup de sens pour eux. La seconde concernait le choix des livres. Si pour certains, il était normal de s'entraîner à la lecture sur des textes simples... et donc en passant par des albums imagés souvent destinés aux enfants, pour d'autres, cette démarche était difficile à initier. C'est d'ailleurs à partir de ce constat, du besoin de livres simples mais destinés aux adultes qu'un groupe de Libramont participant au Printemps de l'alpha sera quelques années plus tard à l'origine du projet de la Collection « La traversée ».⁴²

Une autre question posée était celle du soutien à l'expression et à la création littéraire des apprenants. Là aussi nous aurions pu faire mieux, non seulement dans les espaces de formation, mais aussi en favorisant leur émergence dans ce type de rencontre. Quel était pour nous le critère de qualité « littéraire » ? Une écriture populaire, ça voulait dire quoi ? Quelles formes et quelles diffusions devaient-elles avoir ? Toutes ces questions nous trottaient dans la tête⁴³ ... En 2014, la dernière édition réalisée autour du livre à Liège fut annonciatrice de changements. Pour mieux accueillir l'ensemble du public fréquentant les associations d'alpha, nous avons décidé de mettre l'accent sur la découverte du livre dans toutes ses diversités d'approche. En clair, nous élargissions les portes d'entrée de cette journée du Printemps, qui pouvait désormais se faire via l'écriture, l'écoute d'un livre audio, la vision d'un film ou d'un spectacle, la création artistique à partir d'une œuvre littéraire, etc. Les objectifs étant de favoriser la lecture-plaisir et le plaisir de la création littéraire avec, comme corollaires, la prise de parole en public et l'affirmation de capacités à devenir soi-même un artiste populaire.

Printemps 2015 et suivants : un tournant vers la démocratie culturelle

En 2015, le Printemps fut organisé en pleine nature, au lieu-dit « Fond du Marais » à Jemappes avec la régionale de Centre-Mons-Borinage et c'est à ce moment que le Printemps allait réellement prendre un nouveau tournant. Les objectifs étaient plus ambitieux : offrir aux groupes un espace organisé d'expression à partir d'un

processus de travail qui, cette fois, serait mené à terme sous la forme d'une œuvre artistique à montrer au grand public. Cette année-là, le Printemps poursuivait donc cet objectif avec des groupes de tous niveaux, même oraux, à partir d'une réflexion autour des thématiques « résistances et alternatives ». Pour mener ce travail à bien, les formateurs avaient été formés deux jours à la méthodologie « Dire le juste et l'injuste » de Majo Hansotte.⁴⁴

Autre innovation, le Printemps de l'alpha s'insérait pour la première fois dans un projet culturel plus large. En 2015, il s'agissait du projet Pop-Up. Pop-Up étant une plateforme artistique constituée autour de l'événement « Mons, capitale culturelle de l'Europe en 2015 ». Cette plateforme se voulait une alternative aux projets culturels classiques qui avaient été valorisés dans le cadre de cette manifestation. Elle rassemblait des associations qui développaient des actions d'éducation populaire et des artistes indépendants de la région du Centre-Mons-Borinage qui voulaient « rendre visible les invisibles » à travers une série d'événements dont le Printemps de l'alpha.

La formule fut largement plébiscitée par les apprenants et beaucoup de formateurs. Même si, au départ, il avait été difficile pour certains de changer « la routine Printemps de l'alpha » qui s'était installée et son côté rassurant. A l'arrivée, ils estimaient que le pari était gagné et que travailler de cette manière autour d'un projet était très stimulant. La thématique identifiée avait également été jugée bien adaptée à la méthodologie du juste et de l'injuste. De plus, cette édition avait permis de mettre en valeur les compétences et les acquis des apprenants. Ils avaient pu sortir de la position « c'est impossible pour moi » pour endosser celle « d'oser dire et revendiquer ». Cette étape de prise de parole avait aussi eu des retombées positives en stimulant d'autres envies, d'autres projets dans plusieurs régionales.⁴⁵

C'est ce constat largement positif qui nous a poussés à poursuivre dans cette voie en 2016 avec la régionale du Luxembourg qui avait accepté de coorganiser l'événement avec nous. Cette fois, le fil rouge de la rencontre se ferait autour d'une réflexion sur la langue, une thématique qui s'inscrivait dans la dynamique de l'événement « La semaine de la langue française »⁴⁶

et qui mettait en avant les langages populaires, les mots du quotidien, les mots d'ici et d'ailleurs. Cet exercice allait nous permettre de privilégier un travail de réflexion et d'appropriation de la langue, ainsi que de la dimension symbolique des mots populaires, pour permettre à chacun d'exprimer son quotidien et ses revendications. La création d'espaces d'expression, quelle que soit la forme choisie (peinture, sculpture, théâtre, écriture, vidéo, etc.), devait permettre aux apprenants, non seulement de prendre conscience de leurs savoirs, mais aussi d'exprimer, d'analyser et de prendre du recul par rapport à leurs vécus, aux inégalités qu'ils avaient expérimentées, et de construire une expression culturelle de leurs activités, de la porter dans l'espace public et de se positionner en tant que citoyens à part entière.

Pour mener à bien ce projet, Lire et Ecrire avait décidé d'accompagner les formatrices et formateurs participant tout au long du processus via un soutien méthodologique (formations sur le juste et l'injuste) et matériel (support à l'accompagnement et à la réalisation artistique). Pour la première fois, certains groupes étaient accompagnés de « visiteurs apprenants » qui, sans avoir mené un projet au Printemps, avaient pu aussi participer à des ateliers d'expression artistiques. Un carnet de présentation des réalisations des groupes ayant participé à cette édition allait nous permettre de garder des traces et des témoignages de tout ce processus de travail.

En 2017, Le Printemps de l'alpha, réalisé à Tournai en collaboration avec la régionale Lire et Ecrire Wallonie picarde, allait suivre la même dynamique en se greffant à l'évènement « Tournai, Ville en Poésie ». Pour y participer, les groupes en formation d'alphabétisation avaient comme seule consigne de s'exprimer de manière poétique autour de la thématique « Afrique(s) ». Un film vidéo de présentation avait été réalisé en amont ainsi que deux journées préparatoires avec les formateurs et les apprenants.

Les participants présentèrent leurs œuvres en lien avec ce sujet sous des formes très diverses : texte poétique, peinture, sculpture/œuvre en 3D, slam, chanson, photos, théâtre, enregistrement audio/vidéo. Toutes ces œuvres étaient exposées dans les magnifiques Jardins de Choiseul, lieu de la rencontre

autour des bâtiments de Lire et Ecrire Wallonie picarde. Lors de cette journée, apprenants, artistes, travailleurs de l'alpha ont également pu participer à un atelier « l'arbre à palabres » qui leur donnait l'opportunité de confronter ensemble leurs définitions et représentations du mot « culture ».

En 2018, ce fut relâche. Engagés dans un large processus de consultation autour de l'avenir de l'alpha intitulé « La Forêt des idées »⁴⁷, nous avons décidé de ne pas risquer d'introduire confusion et essoufflement au sein des équipes.

2019, dernier en date...avant qu'éclosent de nouveaux Printemps

Puis vint le dernier Printemps de l'alpha... avant la COVID-19, celui de 2019 coorganisé avec Lire et Ecrire Verviers. Pour cette édition, nous avons été accueillis dans les locaux de l'espace Tremplin et avons bénéficié de la collaboration du centre culturel qui y était aussi installé. L'option prise cette année-là était un retour aux sources, aux sources du Printemps de l'alpha de 2004, via la mise en place d'ateliers participatifs. Les ateliers avaient donc été pensés pour être des lieux de rencontre où chacun serait amené à réfléchir et à être actif. Le groupe qui présentait le projet devait y être attentif en travaillant en amont une animation qui serait garante de cette interactivité. Chaque groupe participant présenterait son projet dans un atelier accueillant soit un groupe limité de personnes dans un espace fermé, soit davantage de personnes dans un espace d'exposition large et ouvert.

Ce qui était aussi essentiel aux yeux de l'équipe organisatrice, c'était que le travail présenté devait être le résultat d'une expression artistique : 3D, sculpture, expo photo, musique, théâtre, chanson, livre, danse, etc. Ce Printemps de l'alpha avait choisi « la rencontre », comme thème transversal à tout projet et qui fut le fil rouge de la journée. Celle-ci a rencontré un large succès⁴⁸. Lors des évaluations effectuées avec l'ensemble des participants (voir encadré), la majorité se prononça pour poursuivre avec cette formule... En 2020, c'est ce que nous devons faire à Namur, les inscriptions étaient lancées, le lieu trouvé et les groupes déjà au

travail. Mais l'édition a été annulée comme beaucoup d'autres de nos activités. Les groupes étant à l'arrêt depuis le mois de mars, il était impossible d'imaginer une reprise, même en version *light*, de l'évènement. L'aventure reprendra nous l'espérons en 2022 avec comme leitmotiv de donner à chacun la chance non pas de consommer de la culture produite par d'autres mais de faire du Printemps de l'alpha un lieu d'exercice d'une citoyenneté plurielle et de vraie démocratie culturelle pour tous.

L'édition 2019, un vrai plus

Pour tous les groupes présents, l'atout de cette formule est qu'elle favorise les échanges, la prise de parole, les savoir-faire et une meilleure prise de conscience des capacités de chacun. Voici quelques extraits des évaluations menées auprès des travailleurs :
« *L'animation participative, c'est plus chaleureux, plus convivial. On ose, ça casse le froid avec le public, on a pu montrer ce que l'on savait faire et qu'on est tous acteurs du projet. On a pu transporter le public dans notre projet. Ce type d'animation permet aussi de découvrir nos capacités et compétences, de les mettre en lumière. Ça permet une liberté d'improvisation. Des difficultés ? Un peu de stress avant de commencer l'animation* ».

« *Nous travaillons de manière participative à la base donc il est normal de présenter un travail en faisant participer les autres. C'est dans l'action que nous apprenons le mieux et en plus nous aimons revenir concrètement avec quelque chose (un souvenir) avec lequel nous pouvons encore travailler après et le développer sous d'autres formes. La difficulté c'est de comprendre les explications ou de les donner... Mais avec une bonne écoute et de la bonne volonté, on y arrive* ».

« *C'est important de voir ce qu'ils ont pensé de notre travail pour faire mieux après. Ça fait réfléchir les gens et nous aussi. Ça donne du courage quand ils nous disent que c'était bien et que ça les touche aussi* ».





L'équipe de Lire et Écrire Wapi s'est lancée dans une réflexion collective autour de la culture et de ses deux logiques d'action principales : la démocratie culturelle et la démocratisation de la culture. Ce travail a été aussi l'opportunité d'expérimenter différents outils numériques. Riche d'apports, il a permis notamment d'élaborer de nouvelles pistes d'actions porteuses de sens pour l'alphabétisation ...

Démocratie culturelle et Démocratisation de la culture : récit d'un travail en équipe

Sabine Denghien, *Coordinatrice pédagogique*
Dominique Rossi, *Directeur*
Lire et Écrire Wallonie picarde

Une conjonction de plusieurs facteurs est à l'origine de ce travail mené en équipe. L'arrivée de nouveaux collègues, l'évaluation du plan quinquennal Education permanente 2017-2021 et un appel à contribution du Journal de l'alpha. Qui plus est, après un an de travail consacré à mettre en place des dispositifs innovants en termes de formation à distance (impliquant découverte, expérimentation et implémentation d'outils numériques) ainsi qu'à l'accroissement du travail d'accompagnement individuel psychosocial, il nous semblait opportun de se relancer dans un travail collectif lié à l'un des fondements de notre asbl : la démocratie culturelle.

L'idée était également de tenter de répondre à la question que nous nous posons dans l'article « Continuer à faire équipe,

rester en contact et continuer à apprendre en période de coronavirus⁴⁹ » : Comment mettre en place des dynamiques collectives via l'outil numérique ? Pour mener à bien ce travail, nous nous sommes donné les moyens de nos ambitions, à savoir : consacrer 2 jours et demi de travail collectif pour l'ensemble des travailleurs-euse-s.

Qu'est-ce que la culture ?

La première étape du travail a consisté à faire réfléchir chacun.e à la signification qu'il.elle donnait au mot « Culture ». Chacun était invité à envoyer une photo, un dessin, un collage qui permet d'illustrer ce mot. Les mises en scène et compositions étaient également les bienvenues. Il nous apparaissait intéressant d'inviter les futurs participant.e.s à se plonger en amont dans le sujet. Ainsi, au moment de démarrer le travail, chacun.e était déjà en réflexion sur le sujet. Nous avons donc reçu 17 fichiers images de la part des membres de l'équipe. Afin de rajouter un petit côté ludique, nous avons réalisé un questionnaire *on-line* invitant les membres de l'équipe à deviner qui pouvait bien se cacher derrière la réalisation de chacune des images. Pour ce faire, nous avons utilisé l'outil Jotform.



Nous pouvions ensuite envisager de démarrer le travail collectivement à distance. Celui-ci s'est donc déroulé sur cinq demi-journées consécutives sur le site Jitsi qui est devenu notre salle de réunion depuis plus d'un an. Après avoir annoncé le programme des journées de travail qui nous attendaient, la première phase du travail collectif a consisté à annoncer les résultats du « concours » en proclamant que le plus grand nombre de correspondances entre illustrations et collègues avait été trouvé par une collègue formatrice (11 correspondances identifiées). Ensuite, chacun a présenté tour à tour son illustration pendant que les autres membres de l'équipe étaient invités à prendre note des idées/concepts qui ressortaient. Ce travail d'émergence et de présentation a permis de mettre en lumière un panel relativement large de représentations. Une fois que le tour de présentation fut terminé, nous avons partagé le constat des divers aspects et visions que nous pouvions avoir notamment en fonction de l'histoire personnelle et/ou professionnelle de chacun-e.

Nous avons ensuite compilé l'ensemble des notes que chacun avait prise dans un texte collaboratif (sur Framapad). S'y sont donc retrouvés l'ensemble des idées et concepts émanant des représentations individuelles. Mais cette juxtaposition de points de vue n'en faisait pas pour autant une définition commune ou partagée. Nous avons poursuivi cet objectif de construire une définition commune à l'équipe en travaillant en sous-groupes. Nous avons donc divisé l'équipe en trois sous-groupes qui ont été invités à rejoindre chacun un salon Jitsi différent et à travailler chacun sur un Framapad. La consigne était de se baser sur l'ensemble des idées/concepts apparus au sein des présentations individuelles afin de tenter d'établir une définition commune aux membres du sous-groupe.

Ce travail a donné naissance à trois définitions :

Sous-groupe 1 : La culture ce sont les savoirs, les traditions qui construisent l'identité de chacun. Elle permet la compréhension de certains codes et s'ancre dans un territoire et une éducation.

Sous-groupe 2 : *Dans son sens le plus large, la culture est considérée comme ce qui définit notre identité personnelle et identité de groupe : du point de vue spirituel, matériel, intellectuel et affectif à travers le partage de codes, des pratiques culturelles et artistiques, l'environnement, le lien à la terre, l'ancrage local, la transmission des valeurs familiales, ... Notre identité n'est pas figée mais elle évolue par la connaissance dans un ou plusieurs domaines particuliers, l'enrichissement de l'esprit par le biais des médias, des arts, de nos expériences, de nos rencontres, de notre ouverture aux autres, ...*

Sous-groupe 3 : *La culture c'est l'ensemble des pratiques artistiques, des héritages familiaux, des normes sociales, de l'environnement local, social, économique, religieux, historique, folklorique, politique, linguistique qui se partagent entre individus et qui fondent les identités et le vivre-ensemble. Elle se nourrit des rencontres, des partages et de la diversité. L'appropriation de la culture par une élite éloigne une partie de la population et peut aller jusqu'à la disparition, l'assimilation et/ou la domination culturelles.*

Une fois ce travail de construction de définition partagée, nous avons pris le parti de confronter les trois définitions à une définition « officielle », celle proposée par l'UNESCO en 1982 : « *La culture, dans son sens le plus large, est considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances* ». Nous avons ainsi demandé les différences et/ou les similitudes que l'on pouvait constater entre cette définition et celles produites par les sous-groupes. Les principaux constats se sont portés sur deux axes :

Individuel versus collectif

Il nous est apparu que les définitions que nous avons produites comportaient des composantes fortement axées sur les individus tandis que la définition de l'UNESCO donnait à la culture une dimension beaucoup plus collective. Tandis que nous parlions d'« individus », d'« identité personnelle », d'« identité de chacun », l'UNESCO parlait de « société » ou de « groupe social ». Nous avons émis l'hypothèse que cette vision « individualiste » de la culture

était probablement liée au contexte et à l'évolution des mentalités. Le monde de 2021 n'est de toute évidence pas le même que celui d'il y a quarante ans. Alors qu'en 1982, le sentiment d'appartenance à un groupe ou l'action collective était probablement encore présent, nous évoluons aujourd'hui dans une société occidentale où l'individu est devenu l'unité de référence. Le moi a pris le dessus sur le nous jusque dans notre représentation de ce qu'est la culture, même au sein d'un mouvement comme le nôtre. Cette prise de conscience de la dimension collective de la culture nous permettra plus tard dans le travail d'aborder plus facilement les concepts de classe sociale et de culture dominante versus culture populaire.

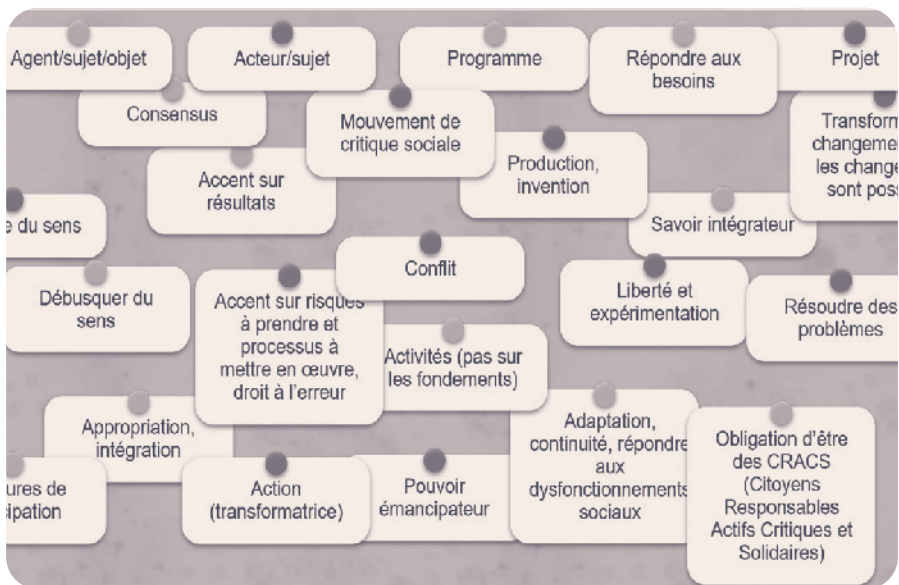
Engagé versus neutre

Dans ce travail de comparaison, il nous est apparu également que la définition de l'UNESCO avait un caractère plus « neutre » que certaines de nos productions et de nos échanges. En effet, les questions d'assimilation ou de domination ne sont clairement pas présentes dans la définition, somme toute très consensuelle, proposée par l'UNESCO. Et il est en effet heureux de constater que notre asbl, issue des mouvements ouvriers, n'a pas un point de vue neutre sur la question de la culture et que la définition que nous nous en faisons prend en compte le contexte global de domination entre cultures du Nord et cultures du Sud ainsi qu'entre culture de l'élite et culture populaire.

Une fois effectué ce travail de clarification, nous étions désormais prêt.e.s à nous plonger dans les méandres de la démocratie culturelle et de la démocratisation de la culture...

Démocratie culturelle versus démocratisation culturelle

Un de nos articles de référence pour aborder la distinction entre démocratie culturelle et démocratisation de la culture est un article de Jean-Pierre Nossent⁵⁰. Afin de permettre à l'équipe de mieux cerner les distinctions entre ces deux notions, nous avons proposé via écran partagé la réalisation d'un « jeu » visant à réunir les concepts liés à ces deux visions du travail culturel. Pour ce faire, nous avons utilisé LearningApps.



Il s'agissait de réunir les « concepts opposés » issus de l'article de Nossent. Plutôt que de lire « simplement » l'article, cette activité a permis à chacun d'expliquer quels « frères ennemis » il-elle réunissait et pourquoi. Ceci a permis de clarifier chacun des concepts repris dans l'article et de cerner de façon plus claire les deux grosses tendances que représentent la démocratie culturelle d'une part et la démocratisation de la culture d'autre part. Ce travail s'est effectué en grand groupe, en misant sur l'entraide entre collègues pour arriver au « sans faute ». Ce qui a presque été le cas (à deux correspondances près). Nous avons par la suite demandé s'il y avait d'autres « duos » qui pourraient s'inscrire dans cette dynamique. Ont été cités les duos suivants : ascendant vs descendant ; alphabétisation populaire vs enseignement de promotion sociale ; création vs consommation ; horizontal vs vertical ; désir vs obligation...

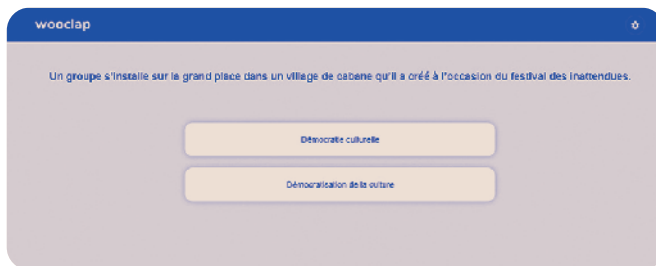
Au final, nous avons réalisé le tableau synthétique suivant :

Education permanente & Démocratie culturelle	Permanence de l'éducation & Démocratisation de la culture
Emancipation	Intégration
Pouvoir émancipateur	Savoir intégrateur
Production, invention	Appropriation, intégration
Produire du sens	Débusquer du sens
Transformation, changement, tous les changements sont possibles	Adaptation, continuité, répondre aux dysfonctionnements sociaux
Projet ⁵¹	Programme
Liberté et expérimentation	Obligation d'être des CRACS (Citoyens Responsables Actifs Critiques et Solidaires)
Action (transformatrice)	Activités (pas sur les fondements)
Accent sur risques à prendre et processus à mettre en œuvre, droit à l'erreur	Accent sur résultats
Mouvement de critique sociale	Structures de participation
Conflit	Consensus
Acteur/sujet	Agent/sujet/objet
Résoudre des problèmes	Répondre aux besoins
...	...

Suite à ce travail, nous avons voulu mettre les concepts à l'épreuve du réel et le réel à l'épreuve des concepts. Pour ce faire, nous avons proposé sous format de sondage *Wooclap* différents intitulés d'activités menées au cours des dernières années (voir illustration page suivante). Chaque membre de l'équipe devait positionner cette activité soit sur le versant « démocratie culturelle » soit sur le versant « démocratisation

de la culture » selon qu'il-elle estimait qu'il s'agissait plutôt d'une démarche d'éducation permanente ou davantage d'une démarche de permanence de l'éducation. L'intérêt de cette activité n'était pas tant de savoir qui avait tort ou qui avait raison mais de pouvoir débattre ensuite sur les écarts mesurés par le sondage. Voici quelques exemples des intitulés sur lesquels l'équipe a dû se positionner :

- *Un groupe écrit des chansons et les enregistre sur CD par la suite.*
- *Un groupe va voir un spectacle à la Maison de la Culture de Tournai.*
- *Un groupe participe à une séance photo en utilisant la technique du light painting.*
- *Un groupe participe à un atelier d'écriture et réalise des cartes postales pour présenter leur production écrite.*
- *Un groupe réalise des biscuits marocains pour les distribuer dans le cadre du Printemps de l'alpha.*
- *Un groupe organise un repas pour l'ensemble des apprenants.*
- *Un groupe visite l'exposition « Martine une amie pour la vie ».*
- *Un groupe s'installe sur la Grand-Place dans un village de cabanes qu'il a créé à l'occasion du Festival des inattendues.*



Au final, cette activité aura été un moment clé du travail mené. Elle nous a obligé-e-s à préciser les différents concepts repris dans la Wooclap et à les comprendre non seulement comme des « binômes opposés » mais également et surtout à les envisager comme les composants de deux visions opposées du travail culturel. Opposées certes, mais parfois complémentaires. En effet, il est apparu que si une vision de démocratisation de la culture insiste sur le résultat, en termes de démocratisation culturelle, le processus joue un rôle central. Tant et si bien qu'une activité étiquetée « démocratisation de la culture » peut s'intégrer dans un dispositif de démocratie

culturelle. Tout dépendra du processus mis en place : des questions de pouvoir et de modalités de décision notamment, dit autrement la question des rapports sociaux. Quelle place l'asbl donne-t-elle aux apprenant-e-s ? Quels processus démocratiques sont inhérents à l'action de formation (choix et opérationnalisation des objectifs, des outils, des méthodes, des processus à mettre en place) ? Une réflexion a été menée sur le fait même que la démarche de s'alphabétiser peut représenter un acte purement intégrateur, voire assimilateur (notamment via le parcours d'intégration). Au-delà même de la dimension interculturelle de l'alpha, ne s'agit-il pas d'une démarche visant à s'appropriier les codes de la classe dominante ? Pour en faire quoi ? S'appropriier les codes de l'autre⁵² est-il ou n'est-il pas une étape nécessaire ou indispensable pour mieux se faire entendre et gagner en capacité de changer les rapports sociaux ? C'est pour cela qu'il nous apparaît une fois de plus fondamental d'envisager l'éducation permanente (et donc la démocratie culturelle) comme quelque chose de transversal à l'ensemble de notre organisation.

Dès lors, de nombreuses questions ont émergé et les débats ont été riches et passionnés. Quid d'une activité menée sur base d'une proposition faite aux apprenant-e-s de la part de l'asbl ? Faut-il toujours être dans la fameuse approche « bottom-up » ? Une approche de type émergente/ascendante nous apporte-t-elle la garantie qu'on se situe dans une vision de démocratie culturelle ? Que mettre en place pour que les apprenant-e-s se sentent totalement libres de faire des propositions ou d'en refuser d'autres qui seraient faites par l'asbl ? Quels sont les enjeux de pouvoir qui se jouent au sein d'un groupe de formation ? Les échanges nous ont permis d'aborder de multiples concepts et questions comme par exemple celui de la reproduction des inégalités par le système scolaire en lien avec le concept de « capital culturel » développé par Bourdieu et Passeron. Ces échanges ont pu être déstabilisants notamment quant à l'opposition entre culture dominante et culture populaire et le sentiment pas toujours conscient d'appartenance de classe. Après une journée et demie, nous venions de passer d'une vision plutôt poétique de la culture à une vision plus politique⁵³...

L'objectif n'était pas ici de répondre à chaque question, de résorber chaque tension présente dans nos dispositifs mais bien de permettre à chacun.e de se situer dans son métier. D'être conscient.e des enjeux qui peuvent se jouer derrière une activité à priori banale et un dispositif mis en place qui le semble tout autant.

Pour clore cette journée et la première partie de ce travail sur la culture, nous avons invité les membres de l'équipe à s'emparer du livre de chevet que nous partageons toutes et tous au sein du Mouvement, « *Balises pour l'alphabétisation populaire : Cadre de référence pédagogique de Lire et Écrire*⁵⁴ », afin d'enrichir ce travail mené en équipe du point de vue institutionnel de Lire et Écrire.

Après cette étape, le travail aurait pu en quelque sorte s'arrêter. Mais l'enjeu que nous poursuivions était également d'inscrire cette réflexion dans le cadre du rapport d'évaluation du plan quinquennal Education permanente (2017-2021) et de s'appuyer sur ce travail pour envisager des perspectives d'action pour le prochain plan (2022-2026).

Réfléchir à nos perspectives d'action

Nous avons poursuivi le travail en allant du côté du ministère de la culture de la Fédération Wallonie-Bruxelles voir ce qui est dit sur la démocratie culturelle en lien avec notre décret cadre sur l'Éducation permanente⁵⁵. Nous nous sommes dans un premier temps arrêté.e-s sur l'article premier du décret. Ce qui apparaissait à l'équipe à la lecture de cet article, c'est qu'il n'est nulle part fait mention de démocratisation de la culture et que la définition faite de l'Éducation permanente par le ministère de la Culture s'inscrit effectivement dans une perspective de démocratie culturelle. Suite à cette lecture, nous avons procédé, toujours en grand groupe, à la présentation des quatre questions reprises dans la Circulaire ministérielle du 7 mars 2018 : « Repères et commentaires autour de l'article 1^{er} du décret 2003 »⁵⁶. Ces questions ambitionnent de structurer les enjeux de l'article premier du décret afin de faciliter l'évaluation de l'action des associations. Ces questions sont les suivantes :

- *Quel est le rôle de l'association dans le développement de l'action associative ?*
- *De quelle manière l'association entend-t-elle promouvoir, comprendre, défendre et s'approprier les droits fondamentaux (économiques, sociaux, culturels, environnementaux, civils et politiques) ?*
- *De quel point de vue critique l'association est-elle porteuse sur la société ?*
- *Quel est / quels sont l'effet / les effets et impacts que l'association cherche éventuellement à produire et/ou à susciter à partir de ses actions et vers quels destinataires ?*

Après présentation de ces questions, les membres de l'équipe ont consulté un texte d'une vingtaine de pages que nous avons rédigé, en tant que direction et coordination pédagogique, qui a été enrichi de remarques faites par le Conseil d'administration. Le travail proposé visait à répondre aux questions suivantes :

Au regard du travail effectué ces derniers jours, du document lu et du contexte social, qu'est-ce qu'il faudrait selon vous :

- *arrêter (et pourquoi) ?*
- *améliorer/développer (et pourquoi) ?*
- *continuer/poursuivre (et pourquoi) ?*
- *initier (et pourquoi) ?*

Cette activité a également été proposée avec un second enjeu : permettre à chacun d'avoir une vision d'ensemble des activités menées dans le cadre de l'Education permanente ces dernières années, particulièrement pour les travailleurs·euse·s ayant nouvellement rejoint l'équipe. Nous avons procédé ensuite à une mise en commun des trois productions. S'y sont articulés des débats et précisions. Voici au final une synthèse :

Tirer des enseignements de la période de la crise sanitaire

- *Analyser les effets de la crise sanitaire et, selon les résultats de cette analyse, déterminer des axes de travail en équipe et avec les apprenant-e-s.*
- *Dans le cadre de nos actions, renouer avec l'action collective, mise à mal lors de la pandémie, recréer des espaces de solidarité, d'analyse et de prises de décisions.*

Par rapport au numérique

- *Mener une réflexion sur l'usage des TIC dans notre société.*
- *Dénoncer les situations d'exclusion engendrées par le recours au tout numérique dans les services publics.*
- *Mettre en place des actions visant à développer des alternatives à la numérisation des services.*
- *En parallèle, s'approprier l'usage des TIC dans un but d'autonomie et d'accès aux droits.*

Investir avec les apprenant-e-s les espaces de participation citoyenne où il-elle-s peuvent s'impliquer en faisant entendre leur point de vue, participer et contribuer à une analyse partagée.

Amener les apprenant-e-s à expérimenter différentes formes de participation démocratique.

Continuer à investir des projets qui permettent d'être visibles dans l'espace public.

Maintenir notre place lors de manifestations culturelles organisées sur notre territoire.

Connaitre, comprendre, analyser et réagir aux évolutions en matière de droits sociaux (par exemple le décret Accompagnement des chercheurs d'emploi).

Développer et renforcer l'expérimentation de groupes mixtes réunissant apprenant-e-s et travailleurs.euse-s (salarié-e-s et volontaires) dans le cadre de groupes de travail tel que celui issu du réseau ou lors d'ateliers créatifs ou thématiques.

- *Evaluer ces actions pour les améliorer, partir des faiblesses et points forts pour initier de nouvelles pratiques*

- *Dans le cadre de ces groupes mixtes, formaliser, analyser ce qui s'y passe en termes de rapports sociaux*

Continuer à s'appuyer sur des partenariats, en nouer de nouveaux pour mettre en place des actions et des projets.

- *Poursuivre les actions qui renforcent les liens avec les mouvements ouvriers.*

- *Continuer à soutenir les partenaires (services publics, culturels, santé, action sociale...) désirant se rendre accessibles aux personnes en situation d'illettrisme.*

- *Mener ces projets dans la perspective de développer davantage la participation des apprenant·e·s dans les prises de décisions qui concernent le processus.*

- *Outiller les apprenant·e·s pour favoriser leur participation dans les différents espaces cités.*

Prendre davantage en considération la question du genre dans nos actions.

Pour clôturer ce travail, nous avons donc opté pour l'inscription d'un mot, d'une phrase de la part de chacun sur un document Framapad créé à cet effet. Voici quelques exemples de ce qu'y s'est retrouvé :

« Enthousiaste »

« Travail de groupe à refaire, échanges remplis de points ++++ (le rapport avec l'ordi plus compliqué et lourd) »

« Le travail collectif était enrichissant et reboostant »

« Très enrichissant mais épuisant par écrans interposés »

« Débat, questionnement, évaluation de nos actions et nos projets à poursuivre et pas qu'une fois l'an. Nous n'avons pas eu de chocolat pour Pâques... »

« Riche et dense, intéressant de pouvoir approfondir des concepts éclairants pour la poursuite de notre travail. Se retrouver en équipe pour dire autre chose que si ça va ou pas cette semaine, ça change et c'est enrichissant ».

En conclusion

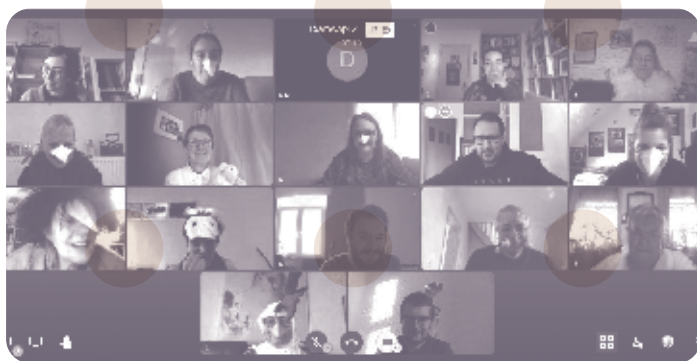
A ce stade, une semaine seulement après ce travail, il est évidemment trop tôt pour mesurer des impacts sur le travail mené avec les apprenant-e-s. Néanmoins, nous nous réjouissons de l'enthousiasme qui a animé chacun-e au-delà des écrans et des kilomètres qui nous séparaient. Dans ce contexte de télétravail obligatoire, nous avons tenté de diversifier les outils et démarches (travail individuel, en sous-groupes, collectif, lectures, jeux, débats, ...).

Jitsi, Jotform, LearningApps, Wooclap, Framapad... Ces mots étaient pour la plupart d'entre nous totalement étrangers il y a seulement un an. Aujourd'hui, grâce au travail mené par l'équipe, nous avons pu nous approprier ces différents outils et nous en servir afin de rendre ce travail le plus participatif et diversifié possible. Néanmoins, nous avons constaté une fatigue relativement importante qui s'est instaurée au fil des jours. Deux jours et demi de travail collectif sur une telle thématique mobilise à distance ou en présentiel beaucoup d'attention et de réflexion.

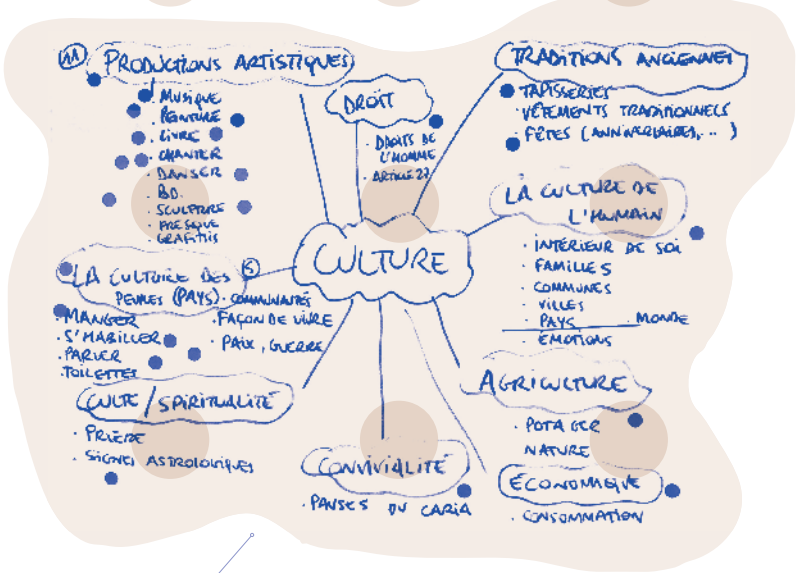
Malgré le contexte pandémique parfois anxiogène on peut également se réjouir du fait que l'équipe n'a pas eu de difficultés à se projeter dans des pistes d'actions à mener dans le futur. Suite à cette expérience, nous renouvellerons ce type de travail de formation entre pairs qui semble également renforcer les liens d'une équipe et l'envie d'avancer toutes et tous ensemble. « *L'envie. L'envie d'avoir envie* », comme chantait Johnny Hallyday.



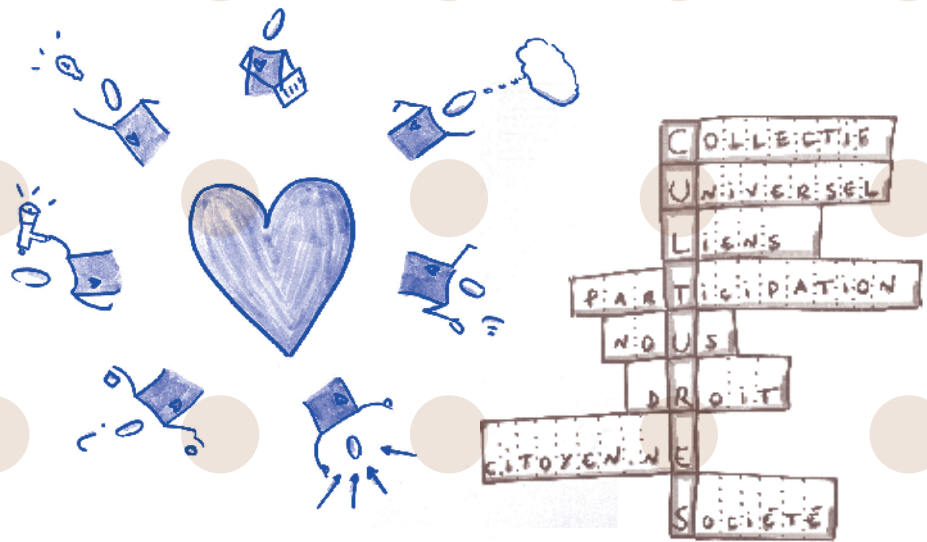
Installation réalisée avec des apprenant.e-s sur la Grand-Place de Tournai
à l'occasion du Festival Les Inattendues (août 2019)



Capture d'écran d'une réunion de l'équipe presque au complet en visio...



Synthèse réalisée avec des participant-e-s du Caria dans le cadre du projet « Nous sommes les mêmes (?) »



Facilitations visuelles de Muriel Bernard : « la dynamique de groupe, ferment de la participation »

Occupant une place décisive dans la vie culturelle locale, Article 27 # Bruxelles intervient auprès de multiples acteurs·rices et secteurs d'activité⁵⁷ dans le but de restituer le droit fondamental d'accès à la culture. Cela passe par la réduction du prix des tickets pour assister à des représentations mais aussi par le travail de médiation culturelle avec des groupes cibles. Les partenariats établis avec les institutions culturelles, les organisations sociales et les publics concernés assurent la prise en compte de ces publics dans le développement de projets culturels. C'est sur base de rencontres avec Muriel Bernard, médiatrice culturelle pour les groupes alpha et FLE, que nous allons observer différents effets bénéfiques découlant de ce type d'intervention. Ils amèneront à interroger le caractère prétendument non essentiel⁵⁸ du secteur culturel et de sa médiation auprès des publics précarisés et en difficulté de lecture et d'écriture.

Les effets du non essentiel *À propos de la médiation culturelle avec des apprenant·e·s en alphabétisation et en Français langue étrangère*

Sébastien Van Neck, Lire et Écrire Wallonie

Avec la participation et les facilitations visuelles de

Muriel Bernard, Médiatrice culturelle Article 27 # Bruxelles

Retour sur la participation

Travailler sur des projets ayant pour toile de fond des enjeux culturels, mais aussi singulièrement personnels, peut prendre des formes diverses et variées telles que la réalisation d'un film documentaire sur la dignité⁵⁹, la rédaction et la publication d'un livre faisant ensuite l'objet d'une exposition⁶⁰, la création d'un livre à déplier sur les droits humains⁶¹, l'exposition de silhouettes culturelles accompagnant la publication d'un livre sur l'interculturalité⁶²...

Quelle que soit sa tournure, le point de départ principal de chaque projet était de partir des souhaits et conceptions des membres du groupe. Une importance capitale est donc accordée à la place que ceux et celles-ci y occupent : *« C'est le public au centre », précise Muriel. « Ce n'est pas juste une façon de parler, on va lui poser la question 'Qu'est-ce que la culture pour toi ?'. [Et] toutes les animations, toutes les traces visuelles ou écrites qu'on conserve témoignent de beaucoup de positionnements, d'idées, d'envies... et, de là, on aperçoit ce qui en ressort et on construit un projet ».*

Le développement de la participation se cristallise depuis et autour de cet objectif. En plus du caractère foncièrement démocratique de la participation, faire partie intégrante de projets dans lesquels on se reconnaît pleinement permet de lutter contre la production de la désaffiliation sociale qui *« équivaut aussi à l'absence d'inscription du sujet dans des structures qui portent un sens, [donc] des projets à travers lesquels les interactions prennent sens »*⁶³.

La dynamique de groupe, ferment de la participation

Muriel : *« Tu renoues avec le lien social parce que tu es dans un groupe. Tu as rendez-vous avec un groupe, toutes les semaines, tu vas pouvoir choisir. C'est juste que ça t'a été enlevé ou pas permis tout un temps. Donc une fois que tu retrouves cet espace, cette façon d'être dans la société et en lien avec les autres, il se passe beaucoup de choses. »* Ainsi, en plus de retrouver du lien social et de sortir d'un possible isolement, prendre place dans une petite communauté en partageant un projet commun amène à *« consolider*

les liens entre les membres du groupe »⁶⁴ et de ce fait à favoriser la reconnaissance entre les un·e·s et les autres. Cette reconnaissance prend forme notamment en « se focalisant sur les points communs », comme l'évoque Muriel, en dépassant les différences et en repérant ce qui rassemble. Le fait de livrer son opinion, de faire part de sa trajectoire personnelle, de traverser ensemble des situations, des débats, des expériences qui font ressortir les points communs entre chacun·e, c'est-à-dire par exemple les valeurs, usages, loisirs, parcours de vie qui se rejoignent, conforte la production de reconnaissance mutuelle. Celui ou celle qui considère cette question comme anecdotique ne percevra pas qu'elle est pourtant au fondement de l'estime et de la confiance accordée entre tous les membres, si pas tou·te·s les citoyen·ne·s. Tel que le rappelle Muriel : « *La confiance naît aussi du fait que la parole de chacun·e est respectée.* »

Respecter la parole de tou·te·s et susciter la participation passent aussi par le biais de la médiatrice qui, par sa posture et ses outils, joue un rôle essentiel dans le collectif en assurant un certain « cadre » qui renforce la possibilité d'expression : « *On réinvente le rôle du pouvoir aussi dans les groupes. [C'est-à-dire] qu'on est garant·e du cadre mais ce qui se passe à l'intérieur va émerger du groupe.* »

C'est donc accompagnée de méthodes revendiquant un intense caractère démocratique que Muriel anime les groupes rencontrés. « Démocratie profonde », « sociocratie », « ouverture et clôture de l'atelier », « décision par consentement » ... représentent ainsi des outils qui amènent à repartager les rôles de chacun·e, à donner une voix à la minorité, à redistribuer le pouvoir. Par « *la valorisation et le développement des compétences et capacités d'agir des individus et des groupes* »⁶⁵, le pouvoir – habituellement détenu par la personne illustrant l'autorité et/ou par les participant·e·s les plus prolixes ou « charismatiques » – se retrouve ainsi reconfiguré, change de visage. Quand la lutte quotidienne pour la légitimité se solde par la disqualification, par le discrédit habituel, jouir d'espaces de reconnaissance, d'espaces qui offrent la possibilité de tirer profit d'un brin de pouvoir politique revêt sans grand doute une importance symbolique considérable pour les participant·e·s.

Comme le note Muriel, « généralement, le groupe est intact du début à la fin »⁶⁶. Les pratiques et « le renforcement de l'unité de groupe »⁶⁷ n'y sont certainement pas étrangers.

Le recours à la culture

« Les musées sont gratuits les premiers dimanches du mois [mais] ils ne sont pas pour autant plus fréquentés par les personnes qui n'ont pas les moyens. Ça ne se joue pas que là. [...] Il y a toute une série d'autres freins qui font qu'on ne s'y rend pas, qu'on ne s'y sent pas à sa place »⁶⁸, nous exprime Muriel. Ainsi, susciter la participation peut aussi permettre de dépasser des difficultés qui s'accumulent à un autre niveau que le seul échelon financier.

Si la participation s'observe au sein du groupe, elle peut aussi apparaître en dehors, tout en étant toutefois motivée par celui-ci. « Quand tu commences à sentir que tu fais partie d'une société, je pense que tu réalises que tu peux y participer », nous indique la médiatrice culturelle bruxelloise. Il y a effectivement, au fur et à mesure, un renforcement réciproque dans la relation : de l'individu au groupe et du groupe, montant en puissance, vers l'individu⁶⁹.

Chaque participant·e est donc susceptible de gagner en capacité d'agir de manière autonome, ce qui peut alimenter sa propension à recourir à divers services et, ici, au secteur culturel. Car si Article 27 est surtout connu pour favoriser l'accès aux lieux culturels pour les publics bénéficiaires⁷⁰ par la réduction du prix de tickets d'entrée, le travail de médiation dans les groupes agit comme complément – ou préalable – à cet accès financier en intervenant sur d'autres difficultés, fruits d'inégalités sociales.

Le travail avec les groupes permet dès lors de (ré)encourager le fait de recourir à son droit fondamental de prendre part à la vie culturelle⁷¹. Plus globalement, il équivaut à lutter contre les inégalités sociales et leurs conséquences en termes de conditionnement quotidien des formes « de perception, d'appréciation et d'action »⁷² des populations précarisées : tel que le revendique Muriel, « ça fait sens, la culture, et [c'est] en lien avec les émotions, penser le monde, voir le monde, réfléchir, ne pas rester en place, se questionner, débattre... ». Avec le concours de nombreux·ses acteurs·rices de médiation culturelle (à l'instar

des relais culturels dans les associations) et de multiples effets déclencheurs, des membres du groupe investissent effectivement divers lieux culturels. Le fait de participer, de recourir aux offres culturelles permet de ce fait de s'ouvrir et de se sentir un minimum légitime quant aux différents codes qui régissent ces lieux, de dépasser les frontières symboliques les délimitant, donc de rencontrer des univers jusque-là inexplorés, et de contribuer à un important maillage culturel.

Occuper le maillage (socio)culturel

« *Ce serait quoi une vie sans arts ? ...
Ce serait sans lien* ». Muriel

La question du maillage et du tissage de liens peut se comprendre à travers les collaborations et partenariats développés par Article 27 et dans le cadre de la médiation culturelle. Cette « facilitation des rencontres » amène à tisser des liens entre des acteurs qui pourraient en d'autres circonstances ne jamais se rencontrer : artistes en tous genres, organisations sociales ou socioculturelles (comme l'alpha ou le FLE), travailleur-se social-e, formateur-ricer/animateur-ricer socioculturel-le, centres culturels, salles d'exposition, théâtres, populations précarisées, centres d'art contemporain, graphistes, imprimeries...

L'élaboration d'un projet suggère donc la mise en lien de la plupart de ces acteurs-rices mais aussi la découverte mutuelle, la suscitation d'intérêts ainsi que le travail de coopération qui prend cours afin de se mettre à la disposition du projet amené par le groupe. Muriel : « *On essaie de s'associer systématiquement à un lieu culturel pour avoir aussi cette occasion de penser et réfléchir ce qu'est la culture dans un espace de culture. On a eu, par exemple, une collaboration avec l'Espace Senghor, Les Brigittines, le Jacques Franck... Donc là, il se passe aussi des rencontres, on rencontre l'équipe, on voit l'envers du décor, les équipes techniques s'investissent beaucoup pour le projet... et ça fait que toutes les présentations se passent aussi dans ces lieux-là quand le projet [est] terminé. Par exemple, le contenu de notre projet de livre "Fêtes ! Partage de cultures" a été exposé à l'Espace Senghor* ».

Le caractère participatif peut aussi conduire les membres du groupe à intégrer les différentes mailles de la chaîne de production : « [Par exemple,] *le projet [de livre] sur les droits humains*⁷³, *on l'a construit en allant jusqu'à l'imprimerie signer le bon à tirer, on l'a visitée, on a travaillé avec la graphiste qui est venue dans le groupe pour la mise en page, pour faire des maquettes...* ».

Cette mise en mouvement et mise à disposition des acteurs-rices culturel·le·s pour le groupe peut aussi supposer la répercussion d'effets au sein du champ culturel. Le développement de projets de ce type présente, sous une autre face, à nouveau un caractère démocratique étant donné qu'ils conduisent les membres du groupe à obtenir une place, à constituer un chaînon supplémentaire dans l'espace social de production de la culture. Cette forme de démocratie culturelle permet de prendre à revers la culture légitime⁷⁴ par l'intégration des publics, de leur singularité, leurs points de vue, leurs pratiques et leurs conceptions de « la » culture.

L'intégration culturelle – qui comprend aussi la motivation des travailleur·se·s culturel·le·s à aller rencontrer les associations partenaires et leurs publics sur leur terrain – se différencie ainsi de l'assimilation, qui définit les publics en « destinataires passifs ». Elle fournit alors la possibilité à des groupes dont l'opinion est trop souvent disqualifiée de « *participer à la constitution de leur expérience esthétique comme à celle de l'histoire des formes de leur pays* »⁷⁵.

Quand le projet se finalise, par exemple, par une exposition, on peut d'ailleurs sous-entendre que, l'espace d'un certain temps, ce sont « les publics de la médiation » qui ouvrent l'accès, qui offrent la possibilité aux citoyen·ne·s d'accéder à leur production culturelle, renversant un temps la tendance de l'accès et du recours.

Rendre audibles les prétendu·e·s « sans voix »

Atteindre ensemble l'aboutissement du projet sollicite l'expression de toutes et tous, de partir de leur vécu, que chacun·e puisse se livrer sur son parcours, ses perceptions, ses pratiques, son opinion, son quotidien ou son témoignage à propos de thèmes sensibles comme la violation des droits humains, la pauvreté, la guerre, le racisme, l'immigration... Ces moments, en plus de renforcer le

groupe, peuvent prendre un aspect politique par la délivrance que suppose l'intégration au sein de cette petite communauté. Muriel estime à ce sujet :

« Ça te redonne aussi accès à ta propre parole, et donc ta parole est entendue. Tous ces lieux-là sont des lieux d'expression. Ce qu'on cherche à faire, c'est créer des espaces d'expression [...] C'est rendre la parole. Et te donner ce sentiment – et plus que ça – d'être entendu·e. Et donc je pense que tu te sens plus faire partie d'une société et à partir de ce moment, tu peux te dire que tu peux y participer. Ça rend des choses possibles. Et il y a des personnes très engagées. Quand tu donnes la parole, il y a des personnes très engagées ».

D'une part, cette parole très engagée n'apparaîtrait peut-être pas dans d'autres espaces sociaux, et c'est ici, dans le groupe de participant·e·s qu'elle émerge. On peut supposer que le fait que ce groupe constitue un *« milieu social entièrement composé de confidents partageant la même expérience de domination »*⁷⁶ invite à cette capacité à parler librement.

Encourager l'apparition de discours engagés, revendicateurs, émettant un point de vue politique et les travailler de façon qu'ils s'agrègent pour donner corps dans un projet collectif offre la possibilité de déplacer le *« texte caché de l'indignation »*⁷⁷ depuis les coulisses vers l'espace public ou via différents supports qui intègrent de nombreux·se·s autres acteur·rice·s. Que le projet se concrétise au final sous forme de vidéo, de livre, d'exposition, de pièce de théâtre..., le résultat est rendu accessible, voire *« audible »*, pour d'autres individus, dont des représentant·e·s politiques.

Les projets articulent donc, en outre, autant une dimension artistique qu'une dimension politique. En s'assurant que la parole des membres du groupe – et la forme qu'elle prend – ne soit pas dénaturée et reste authentique, l'issue de ces projets débouche sur la libération de la parole de groupes sociaux disqualifiés, relégués au *« second »* plan de la représentation politique. La médiatrice culturelle pour les groupes d'alpha et FLE avance à ce propos : *« C'est une façon de reprendre aussi un rôle dans la société, de*

pouvoir se rendre visible. Ça veut dire qu'on a une parole, qu'on a un avis, qu'on est citoyen-ne à part entière et donc c'est restituer aussi cette parole-là dans des espaces publics. [...] Participer à des projets libère aussi la parole... Ça leur fait penser que, en fait, ils et elles ont aussi un avis sur l'espace public tel qu'il est organisé [...] Donc il y a à la fois des choses de l'ordre de la revendication au sein de la société et à la fois la pratique artistique qui permet aussi de libérer des émotions. »

Le secteur culturel, réellement non essentiel ?

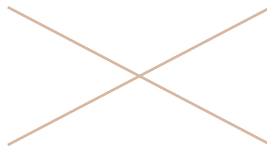
Tel que nous l'avons vu, la médiation culturelle amène à repenser la place des personnes analphabètes et, plus largement, des populations précarisées. Outre le déploiement de pratiques artistiques, cette médiation et ses outils conduisent à produire différentes dynamiques : le développement de lien social autour d'un projet collectif et la redéfinition du rapport au pouvoir, le recours à un droit fondamental comme la participation à la culture, la collaboration entre social et culturel, amenant les apprenant-e-s à être légitimes au sein du champ culturel, la valorisation du travail de fond mené par les partenaires, la révélation de discours politiques au sein du groupe, etc.

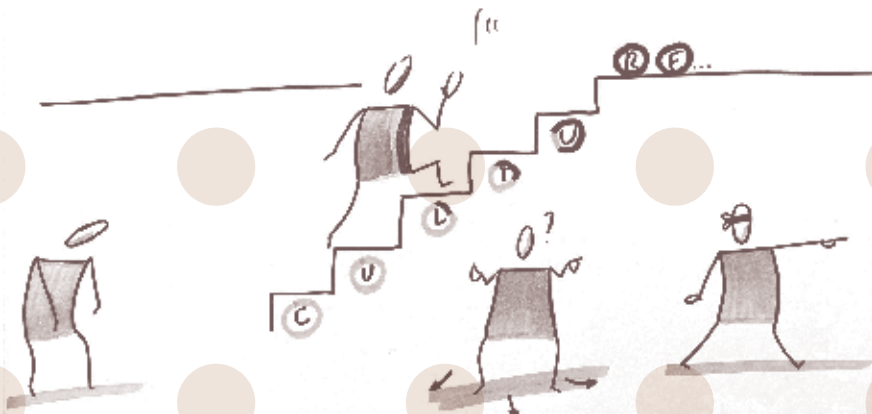
Ces multiples effets de la médiation culturelle – impossibles sans le concours des travailleurs-se-s social-e-s⁷⁸, des artistes et des lieux culturels – font en outre ressortir l'opportunité de dépasser la traditionnelle opposition entre démocratisation et démocratie culturelles⁷⁹. De dépasser donc l'opposition entre l'élargissement de l'accès (notamment financier) à la culture dans son état actuel et la diversification la plus hétérogène et la plus mouvementée possible du champ culturel par la contribution spécifique et légitimée de tous les profils socioéconomiques et socioculturels⁸⁰. Comme le permettent d'entrevoir les photos qui illustrent cet article (p. 67 – photo du haut – et p. 77 – photo du bas à gauche), prises en temps de médiation ou d'intervention des groupes dans l'espace public, la définition de la culture selon des participants laisse d'ailleurs sous-entendre le caractère fortement hétérogène qu'elle peut revêtir, se détachant alors des standards de spécialistes.

Tel que l'exprime Muriel : « *Toutes les définitions, toutes les paroles de chacun-e montrent bien le rapport intime à la culture, au plus profond de qui on est* ».

Non essentiel, le secteur culturel ? Au vu des multiples effets relevés ci-dessus, cette qualification ne revient qu'à négliger la diversité qu'il peut accueillir, à ignorer sa capacité à « *conduire les participant-e-s à éprouver pleinement leur humanité* »⁸¹ à travers son panel d'expériences, à refuser de prendre en compte son potentiel à « *intensifier le sentiment de vivre [produit par] tout acte créateur* »⁸², à méconnaître sa tendance à « *faire société, une micro société [ayant] beaucoup d'implications* » (Muriel), à faire fi de sa capacité à sortir des populations de l'isolement, à ne concevoir la culture que comme un objet de consommation prétendument à la portée de toutes et tous grâce aux technologies...

La définition du secteur culturel comme non essentiel est caractéristique de la vision froide, économiciste et donc méconnue qu'une partie du monde politique entretient avec de nombreux secteurs quand il n'en prend pas le pouls et n'en sollicite pas la participation directe dans le jeu de la concertation. Fonctionner par catégories binaires – essentiel ou non – conduit alors le pouvoir politique à se détacher des réalités vécues ainsi qu'à essentialiser, pour le coup, et à distinguer le superflu de ce qui mérite(ra)it d'être considéré.





Parcours d'artistes Saint-Gilles et Forest 2016. Parole des participants sous forme de pochoirs dans l'espace public.

<https://bruxelles.article27.be/viv-r-e-la-culture>



Le centre culturel « Le Senghor » a la particularité d'être à la fois un espace culturel et un espace d'alphabétisation. Si tout le monde connaît les centres culturels, les citoyens n'ont pas toujours conscience de leur rôle exact, de la diversité et de la complexité de leurs missions. Cet article vise à donner un éclairage sur la façon dont leurs missions se conjuguent pour le public alpha et dont le décret de la Fédération Wallonie-Bruxelles de 2013 a reconstruit l'action culturelle à la fois pour Le Senghor mais aussi pour le secteur socioculturel.

Le Senghor, un lieu culturel et d'alphabétisation

Aurélie Leroy, Chargée d'analyses et d'études
Lire et Ecrire Communauté française

Le centre culturel « Le Senghor », soutenu par la Fédération Wallonie-Bruxelles, voit le jour en 1988 à Etterbeek, et ouvre ses portes au public dans un bâti qui fut autrefois un cinéma de quartier. En tant que centre culturel, Le Senghor développe une programmation incluant du théâtre jeune public, du théâtre-action, des concerts spécialisés en musique du monde et en musique de création, du cinéma d'auteur, de la danse, etc. Des expositions sont organisées depuis peu. Le choix de la programmation s'inscrit dans une démarche d'Education permanente visant une ouverture sur le monde, à faire acquérir au public un esprit critique vis-à-vis des réalités de la société, à susciter sa participation et à développer une citoyenneté active. Une volonté de valoriser les acteurs locaux et de favoriser les rencontres avec les citoyens proches territorialement est partagée et mise en œuvre.

Financé également par la Cohésion sociale, Le Senghor propose, conjointement aux activités culturelles et artistiques, des formations d’alphabétisation au public depuis quatorze ans ainsi qu’une école de devoirs. Un groupe de FLE avancé (niveau B1) et trois groupes d’alpha ont été mis en place : un groupe oral débutant, un groupe oral 1 ainsi qu’un groupe alpha-projet. Ce dernier est destiné principalement aux personnes plus âgées (55 ans et plus) mais inclut également des personnes en difficulté d’apprentissage. Dans ce groupe, l’apprentissage est abordé essentiellement par une approche culturelle et artistique. Les deux autres groupes participent également à de tels projets mais de manière moins intensive. Benoît, formateur en arts plastiques, et Pia, chargée de projets, dispensent chacun quelques heures de formation au sein de ce dernier groupe et travaillent en partenariat avec deux formateurs de Lire et Ecrire.

« C’est une richesse de combiner à la fois des activités culturelles et des activités d’alphabétisation. L’un apporte à l’autre et vice versa. Cela nous permet aussi de comprendre ce type de public qui est souvent précarisé, comment l’aborder, comment le toucher ? », « Nous apprenons beaucoup de ces personnes, cela nous nourrit complètement », mettent en avant Benoît et Pia.

Des missions conjuguant démocratie culturelle et démocratisation culturelle

Depuis leur création, les centres culturels soutenus par la Fédération Wallonie-Bruxelles, dont Le Senghor, développent des actions culturelles au profit des associations et des citoyens. Nés dans la mouvance de l’Education permanente, ils se mettent au service d’une culture émancipatrice qui fait lien⁸³. Ils organisent des événements locaux, proposent des activités (créatives, informatives, etc.) afin de tisser des liens entre citoyens, favoriser la découverte artistique et culturelle, susciter une réflexion critique sur la société, ... Leurs actions oscillent entre démocratie culturelle et démocratisation de la culture.

L’équipe du Senghor poursuit ces deux missions. Au travers de la démocratisation culturelle, elle essaie de favoriser l’accès des publics plus éloignés, tel le public alpha, à sa programmation

culturelle. Ainsi, elle soutient et favorise les rencontres entre le public alpha et les créations culturelles du centre. « *On essaie d'amener notre public à fréquenter notre centre culturel en tant qu'usager, pas uniquement en tant que public alpha* », explique Pia. Les parents, accompagnés de leurs enfants fréquentant l'école de devoirs, se rendent à des concerts ou pièces de théâtre organisées, etc. Les apprenants du groupe oral débutant ont pu assister, par exemple, à la représentation de la pièce de théâtre « *La vie c'est comme un arbre* » qui raconte l'odyssée burlesque de trois jeunes sans emploi originaires du Maroc venus chercher du travail en Belgique. Ils ont assisté, ravis, à la répétition générale du spectacle. Même s'ils n'ont pas compris l'intégralité de la pièce, ils ont appréhendé et saisi l'histoire dans sa globalité et l'ont adorée ! « *Maintenant, cela demande une sacrée dose d'énergie de les amener voir des choses hors du cadre 'scolaire'. Il faut insister, les accompagner. La relation de confiance fait beaucoup...* », confie Benoît. Cette approche nécessite également un travail en amont, une réflexion en équipe sur les créations qui peuvent les intéresser et leur apporter quelque chose.

L'équipe du Senghor vise aussi la démocratie culturelle. Il s'agit de rendre le public alpha acteur de la culture et non seulement spectateur. Les ateliers couture contribuent à cette dynamique. Les apprenants apprennent à coudre des costumes destinés aux paradeurs de la Zinneke Parade⁸⁴ et s'y joignent également. Ils sont tellement fiers de voir leur travail abouti lors de la parade au centre-ville ! Ils prennent part également à la création de décors des spectacles (accessoires, etc.) auxquels ils assistent ensuite, etc. La participation à l'appel à projet « *Alpha-Culture* »⁸⁵ s'inscrit aussi dans ce cadre. Ces projets permettent de financer et mettre en place des collaborations, en tant qu'opérateur d'alphabétisation, avec des intervenants culturels ou artistiques. Les spectacles sont créés avec les apprenants et prennent la forme d'ateliers tout au long de l'année. L'équipe du Senghor a ainsi collaboré avec la Patshiva Compagnie dans l'idée d'intégrer des apprenants dans la création de leur spectacle « *Le Cri des Antigones* » par le biais d'ateliers Chants et Voix. L'année d'avant, un autre projet « *Chant et Voix* » avait été mis en place avec l'artiste Margarida Coelho dans l'idée de former un chœur avec les autres habitants du

Senghor (les enfants de l'école des devoirs et leurs parents). Elle avait travaillé avec les apprenants sur des verbes et sur le rythme ainsi que sur un poème de Prévert. Tous ces projets, valorisés par l'équipe, permettent de combiner apprentissages et culture. Toutefois, ils n'ont pas pu aboutir en raison de la crise sanitaire...

Le décret 2013 des centres culturels : vers une nouvelle construction de l'action culturelle

Les actions et le fonctionnement des centres culturels évoluent selon les transformations de la société et l'orientation des politiques culturelles menées. L'entrée en vigueur du décret du 21 novembre 2013 a mené à d'importants changements pour le secteur socioculturel. Comme l'a analysé Olivier Van Hee⁸⁶, « désormais, l'action d'un centre ne se concevra plus comme la juxtaposition de missions prédéfinies par un texte législatif (diffusion, service, création, éducation permanente, etc.). Désormais, un centre culturel définira lui-même son action »⁸⁷. Au lieu d'imposer une liste de missions comme c'était le cas dans les décrets précédents, le décret de 2013 propose une méthodologie, fournit des balises visant à déterminer de manière participative les enjeux travaillés par tout centre culturel qu'il définit comme « un lieu de réflexion, de mobilisation et d'action culturelle par, pour et avec les populations, les acteurs institutionnels et les acteurs associatifs d'un territoire. L'action qu'il propose permet, avec celle d'autres opérateurs culturels, l'exercice du droit à la culture par tout individu »⁸⁸. Ce décret place donc les droits culturels au centre des valeurs qui sous-tendent leurs actions.

Les droits culturels au cœur du décret

Apparue pour la première fois au sein de la Déclaration universelle des droits de l'Homme, cette notion restera floue et peu développée jusqu'à la Déclaration de Fribourg en 2007. Cette déclaration sort d'une approche restreinte de la culture (en termes de consommation ou d'accès par exemple) au profit d'une compréhension des droits, libertés et responsabilités de toute personne de participer à la connaissance, à la pratique, à la diffusion et au développement de ressources

culturelles⁸⁹. La « richesse culturelle » est vue comme un chemin vers l'émancipation et la dignité humaine. Le droit de participer à la vie culturelle englobe donc plusieurs droits et libertés : le droit à la liberté artistique ; le droit au maintien, à la sauvegarde et à la promotion de la diversité ; le droit d'accès à la diversité de la vie culturelle, etc.⁹⁰

Le décret du 21 novembre 2013 rend opérationnelle cette notion de droits culturels en affirmant que le rôle des centres culturels est de contribuer à l'exercice de l'ensemble des droits culturels par tous, dans le respect des droits humains.

Au Senghor, les droits culturels sont abordés quotidiennement. Pia et Benoît portent une attention particulière à la protection, à la promotion des identités culturelles et veillent à favoriser l'ouverture, les échanges entre les différentes cultures présentes au sein des groupes d'alpha : « *On part de ce que les gens ont. En atelier cuisine, par exemple, chacun va faire une recette de chez lui, de son pays, de sa culture avec les ingrédients d'ici. On veut promouvoir le fait qu'on peut être bien chez soi, dans sa propre culture et s'ouvrir, en même temps, aux autres cultures. C'est quelque chose que l'on pratique quotidiennement* ».

Il s'agit aussi de considérer les apprenants comme acteurs, porteurs de ressources culturelles propres, de valoriser leurs capacités, de leur permettre d'exercer leur droit de participer à la vie culturelle : « *On donne une place aux droits culturels qui sont les leurs, on les reconnaît comme une richesse. Et à partir de là, on les amène à s'ouvrir à d'autres choses* ». Comme le souligne Baptiste Fuchs⁹¹, la notion de droits culturels amène notamment à prendre en compte la diversité des cultures et à abandonner l'idée que certaines pratiques culturelles valent mieux que d'autres, l'idée qu'une hiérarchie des cultures est légitime. Dans cette optique, la culture est vue comme un continuum « *englobant une diversité de références et de ressources qui sont autant d'expressions de notre humanité* ».

L'équipe du Senghor développe de nombreuses collaborations avec d'autres centres culturels et espaces artistiques, afin de faire découvrir au public alpha d'autres lieux, de créer des liens aussi. Elle participe, depuis 3 éditions, au Festival Arts & Alpha,

organisé par Lire et Ecrire Bruxelles, et a créé leur propre festival local en collaboration avec des associations avoisinantes⁹². Dans ce cadre, elle favorise le décloisonnement des intervenants, des disciplines, des publics et la mixité sociale. Des apprenants en alpha, des personnes porteuses de handicap mais aussi des publics plus favorisés travaillent autour de thématiques communes : arts, ateliers cuisine, ateliers couture, etc. Par-là, elle encourage le droit de participation et d'accès à la diversité de la vie culturelle mais aussi le droit à la liberté artistique. En promouvant la transversalité de la culture, elle développe « *la connectivité des ressources et facilite la production et la circulation du sens de l'action culturelle* »⁹³.

Autoévaluation, analyse partagée du territoire et Conseil d'orientation

Afin de garantir l'exercice des droits culturels, le décret de 2013 fixe un cadre dans lequel les centres culturels inscrivent leur travail. Ce cadre s'appuie sur une autoévaluation prospective, sur « l'analyse partagée du territoire » et sur la constitution d'un Conseil d'orientation. L'analyse partagée est une démarche participative qui vise, avec l'appui de partenaires culturels et autres, des pouvoirs locaux, de tout citoyen, à susciter une réflexion collective sur la situation de son territoire et de ses habitants, à faire émerger des enjeux vers lesquels faire tendre le projet culturel⁹⁴. Elle tend donc à développer davantage une action culturelle concertée. Le Conseil d'orientation constitue une structure investie par des habitants, des acteurs culturels et des partenaires dans un état de réflexion, de critique et d'échange⁹⁵. Le décret a pour ambition de donner plus de poids à la démocratie culturelle et de lui redonner une place importante au sein des politiques culturelles menées.

Impacts du décret sur le Senghor et le secteur socioculturel

Quels ont été les impacts de ce décret sur le secteur et sur le centre culturel d'Etterbeek ? Comment ces changements ont-ils été perçus, vécus ?

Parmi les effets positifs, Benoît explique que ce décret a véritablement recentré les missions du centre culturel et a permis

de construire une connaissance et une réflexion sur le territoire d'action : *« Où sommes-nous installés ? Quel public a-t-on autour de nous ? Que pouvons-nous faire comme acteur culturel pour interagir avec ce public ? Cela amène à toute une réflexion en tant qu'équipe et en tant que centre culturel. On n'est pas une salle de spectacles. On doit répondre aux besoins du public, aux attentes. Notre objectif n'est pas de remplir la salle, l'enjeu n'est pas là ».*

« Les liens avec le public et les liens entre les groupes présents (groupes alpha, enfants de l'école de devoirs, parents des enfants, etc.) se sont consolidés », ajoute Pia. Le travail par projets plutôt que par secteur (secteur jeune public, etc.) a impulsé une nouvelle dynamique, a favorisé une approche transversale et a permis aussi de construire des ponts entre disciplines, des liens entre opérateurs culturels, artistiques et autres (réseau communal, maison de jeunes, associations, etc.).

Cela n'a pas été facile pour tous les opérateurs culturels de s'adapter, *« cela a provoqué un raz-de-marée dans les institutions culturelles, cela a mis à mal pas mal de monde »,* souligne Benoît. Les acteurs culturels dont les objectifs étaient plus axés sur la diffusion ne se retrouvaient pas dans le décret, dans cette démarche participative, dans cette idée de travailler avec les habitants du territoire et ont dû faire preuve d'adaptation afin de répondre aux nouvelles attentes du décret. Certaines pratiques étaient installées et de nombreuses équipes ont dû être renouvelées. *« Pour nous, cela a été plus facile de s'adapter, en tant qu'opérateur de Cohésion sociale car on était déjà dans cette démarche-là »,* ajoute Pia.

Toutefois, il ne s'agit pas de partir stricto sensu des envies culturelles des habitants du territoire. L'équipe avait lancé, à ce propos, un questionnaire auprès des habitants de la commune afin de récolter et d'analyser leurs besoins culturels ainsi que leur vision de la culture. Ce qui est ressorti correspondait à ce qu'ils connaissaient. Or, le rôle des centres culturels consiste aussi à faire découvrir d'autres horizons, à sortir les usagers de leur zone de confort, etc. *« Croire que les gens vont spontanément participer est une douce illusion »,* affirme Benoît. Il est nécessaire de proposer, de réfléchir sur ces propositions, de les évaluer et de les adapter aux besoins du terrain. La participation active des

publics au développement d'actions est un enjeu vers lequel l'équipe tend et auquel « *elle ne renonce jamais. Cela permet d'éviter de se poser en seul détenteur de savoirs* ». Cette enquête a mis toutefois en évidence un manque de visibilité du Senghor et la nécessité de se faire connaître du public, de sortir de ses murs, de proposer des activités dans la ville, d'aller davantage à la rencontre des citoyens du territoire d'action.

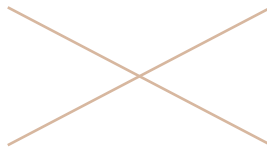
En conclusion

Le décret de 2013 semble avoir bel et bien renforcé le poids de la démocratie culturelle au sein des actions menées par Le Senghor auprès de son public (dont le public alpha) et a eu le mérite de clarifier et d'ancrer davantage ses actions dans les droits culturels. Toutefois, cette adaptation aux exigences du nouveau décret ne s'est pas accompagnée de moyens supplémentaires.... Le secteur est, depuis longtemps, sous-financé⁹⁶, ce qui laisse les acteurs culturels dans le flou et entraîne des difficultés dans la mise en application du décret. La crise sanitaire liée au COVID-19 et l'arrêt des activités culturelles n'ont fait que renforcer le sentiment du secteur d'être laissé pour compte par les mandataires politiques. Les actions « *Still Standing for culture* » traduisent ce malaise de ne pas être pris en compte, de n'être pas reconnu aussi comme un « *secteur essentiel* ». Pia déclare à ce propos : « *Maintenant, on n'a pas de perspectives, l'Etat met la priorité sur d'autres choses que la culture, on ne se sent pas soutenus, on essaie de faire ce qu'on peut, on participe à l'action Standing for culture* ».

Pourtant, les droits culturels sont indispensables pour mener une vie digne en société. Les acteurs culturels, dont l'équipe du Senghor, demandent à être reconnus dans la valeur de leur travail : « *Notre rôle est notamment de mettre en relation un public et des artistes afin qu'ils échangent dans les deux sens. Ce lien est maintenant parti en éclat, le sens s'est évanoui. Nous restons, malgré tout, profondément convaincus que notre travail fait sens et fera à nouveau sens. Maintenant, il reste à convaincre les autorités du caractère 'essentiel' de nos démarches* ».

Si le travail mené auprès du public alpha et d'autres publics est riche d'apports, notamment en termes d'apprentissages, il

permet aussi de développer les capacités d'un public souvent mis à mal et de le visibiliser, de faire porter sa voix dans l'espace public, d'accroître son pouvoir d'agir en le rendant acteur de son environnement et de la société, ... Les centres culturels, souvent réduits dans l'image publique à des lieux de divertissements, de représentation de spectacles, sont aussi des espaces permettant aux citoyens de dialoguer avec d'autres autour d'enjeux collectifs, de déconstruire et réinventer le monde, de faire du lien et de construire un vivre-ensemble, de « faire culture » ... « *Par le biais de toutes ces potentialités humaines que porte la Culture, les centres culturels jouent ainsi un rôle-clé dans le maintien de la démocratie* »⁹⁷. Il est primordial qu'à l'avenir toutes leurs potentialités soient admises durablement et que les droits culturels soient garantis et pérennisés comme des droits essentiels et fondamentaux...



Participation au Festival Arts & Alpha



Les ateliers cuisine favorisent les échanges culturels au sein des groupes d'alpha



Activités artistiques au sein du groupe alpha-projet



Les ateliers de création mêlent pratiques d'écriture et arts plastiques. Ils constituent, pour le monde de l'alphabétisation, de puissants vecteurs de transformation et d'émancipation individuelle et collective... Cet article présente des descriptifs d'ateliers et offre une réflexion sur les enjeux de ces pratiques sous-tendues par le pari du « tous capables », de la prise en compte des savoirs multiples et de l'écriture comme forme de résistance au service d'une culture luttant contre toute forme d'exclusion.

Les ateliers de création sont un champ ouvert *Quelques remarques sur la création à l'intention de formateurs qui s'interrogent*

Michel Neumayer, GFEN Provence⁹⁸

« J'appartiens irréductiblement à mon époque »
Frantz Fanon⁹⁹

Que l'on me comprenne bien, je ne suis pas né créateur, je n'ai jamais à l'école brillé ni sur le terrain de l'écriture ni sur ce qu'on nommait de mon temps le « cours de dessin ». J'ai, en famille, fréquenté par devoir filial les musées d'Italie. Enfant, puis adolescent, j'ai lu mais souvent Tintin et des polars. Vers 20 ans, je me suis mis à fréquenter les musées et à lire beaucoup plus. Pourquoi ?

Je voudrais, au fil d'un parcours professionnel dans l'enseignement et la formation, doublé d'un chemin militant d'Éducation nouvelle dire quelques raisons qui légitiment l'idée que la beauté et la richesse de pratiques de création sont essentielles pour tout apprenant, enfant, adulte. Ceci suppose de mon point de vue que les formateurs puissent s'être frottés aux questions de créations. Frotter ? Oui, qu'ils se soient mis à l'épreuve de ces pratiques. Qu'ils en aient vécu les joies mais aussi mesuré la difficulté parfois. L'écriture, en effet, nous métamorphose : elle développe en nous une panoplie de sentiments et sensations : de possibles jubilations et multiples bonheurs mais aussi parfois un sentiment d'arrachement à un milieu d'origine ou à une culture familiale ou sociale. Elle laisse des traces dans nos corps. Des rêves parfois nous visitent : les « nuits remuent » selon l'expression de Henri Michaux, poète namurois. De telles métamorphoses, bien des auteurs en témoignent¹⁰⁰.

D'une autre manière, je me propose, au-delà de mon témoignage, d'emmener le lecteur sur plusieurs terrains. Je les envisage comme profondément liés.

- **Celui de l'histoire.** Comment comprendre l'émergence aujourd'hui d'ateliers de création en formation ? Participer à leur développement dans le monde l'alpha, posséder des rudiments historiques à leur propos est une manière de les faire échapper à une mode à laquelle d'autres modes succèderaient !
- **Celui de l'engagement.** J'insisterai sur quelques raisons plus abstraites qui peuvent expliquer mon implication dans les ateliers de création : l'idée de « culture » de paix que certains ateliers promeuvent ; le désir de proposer de nouvelles manières de lutter contre des discriminations liées aux origines et parcours de vie auxquels certains ateliers répondent par l'idée de « reconnaissance » ; plus globalement l'apport des ateliers au besoin citoyen d'accès à la culture, aux cultures. Aussi différents qu'ils soient, ils sont des manières de résister par l'imagination et l'invention et la production à de nouvelles formes de repli sur soi.
- **Celui de la recherche.** Bien sûr, des ateliers peuvent être repris de livres existants, mais l'invention proprement dite transforme le travail du formateur. Aussi, d'intervention en intervention, le formateur-inventeur glanera toutes sortes d'informations.

Il lira autrement romans, témoignages et essais. Il imaginera des analyses réflexives successives. Devenu « chercheur » en culture et transmission, il développera une expertise fondée sur sa propre expérience. Cette dimension de prise de pouvoir sur son travail n'est pas anodine dans un monde de la formation où l'idée de « recherche » est parfois peu entendue. Chacun fera donc des choix : comment travailler entre apprenants et accueillir les subjectivités que les ateliers sollicitent ? Quelles évaluations imaginer ? Comment mieux penser les parcours de formation actuels et les ouvrir à toutes sortes de diversités ?

Atelier « Bruxelles mobilité ». Cet atelier fait le pari de la banalité

Plantons le décor. « C'est la fête de la Saint Georges à Bruxelles. Le thème de cette journée de festivités, c'est la mobilité. À cette occasion, la ville a mis en place une ligne spéciale de bus au service des citoyens pour faciliter leur mobilité. » Voici la fiction.

Il s'agit d'imaginer très concrètement une ligne de bus fictive spécialement prévue pour l'occasion. On la dessine sur un grand plan. On la fera passer par différents quartiers que les participants connaissent. On imagine 6 arrêts principaux. Chaque participant produit des portraits de personnes qui pourraient emprunter ce transport en commun ce jour-là. Dans chaque portrait, on imagine les préoccupations ordinaires, les possibles soucis, les craintes, les rêves de ces personnes. Elles vont se rencontrer, des histoires vont s'échanger, des univers se croiser.

Une fois les textes écrits, on s'installe dans le bus (mise en scène théâtralisée) : chacun, au fur et à mesure des arrivées, lit ce qu'il a écrit. Peu à peu, Bruxelles, ville aux mille richesses, se donne à voir et à entendre.

On peut terminer l'atelier par le visionnement de photos et documentaires qui donnent à voir l'histoire des transports en commun dans la ville. (Pour Marseille, je pense à Bernard Plossu¹⁰¹.)

Cet atelier joue sur la production de fragments. Il cherche à les réunir à la faveur d'un « dispositif fictif ». Il s'inspire de littératures qui font penser à George Perec, Italo Calvino, Julio Cortázar. Il se fonde sur l'idée d'une écriture qui ne cherche pas à couvrir le réel mais à en faire apparaître la dimension fragmentée. Il a été inventé à partir de l'activité d'enseignants habitués à travailler avec de jeunes adultes peu rompus à l'écriture.

L'atelier a été conçu par Pascale Lassablière, Natalie Rasson et Michel Neumayer. Il s'inspire de travaux de Karyne Wattiaux.

Comment comprendre l'irruption des ateliers de création dans la formation d'adultes et à l'école au 20^{ème} siècle ?

Une affaire de choix – Un regard sur l'évolution des mentalités

Le 20^{ème} siècle a connu de multiples révolutions mentales. Parmi elles, plusieurs éléments marquent la pensée de notre propre 21^{ème} siècle et de ce fait, nos pratiques actuelles.

- Les enfants du 19^{ème} siècle étaient encore perçus comme des êtres qu'il fallait dresser et redresser. Leur place dans la société était subalterne. Les punitions, les châtiments qui leur étaient infligés prétendaient les faire passer, de gré ou de force, dans un monde d'adultes qui se préoccupait de conquêtes territoriales, d'usines et production de biens, d'accumulation de richesse et de reproduction de l'espèce.
- Au 20^{ème} siècle, grâce en particulier aux coups de boutoir de chercheurs, d'artistes et de militants, le regard sur les enfants, puis plus tard sur les adultes en formation a totalement changé. Sous l'influence de la psychanalyse, des sciences sociales, de la médecine, des arts¹⁰², on a enfin considéré que chacun « est une personne » qui va vers l'autonomie de sa pensée et de son action. Dans le monde de la formation, le terme d'émancipation a fait son chemin.

Dans l'Éducation Nouvelle (je l'ai rencontrée dans les années 80) nous avons fait rupture avec XIX^{ème} siècle. Nous avons plongé dans les inventions (théâtre, cinéma, littérature, danse) de notre siècle. Nous avons lu les sociologues, les psychanalystes, les témoignages de créateurs, les revues de linguistique, etc.

Au-delà de l'évidence : « qu'est-ce que la culture » ?

Nous vivons dans un 21^{ème} siècle mondialisé, dans des sociétés humaines de plus en plus migrantes. Le droit de déterminer soi-même son devenir - individuellement ET collectivement - dans le regard de l'autre, est un pari vital. Ces tresses de pensées pour

l'accueil, les ateliers de création et de construction de savoirs de l'Éducation nouvelle s'y vouent. En matière d'émancipation, plusieurs aspects sont à relier. Le concept de « culture » doit nouer « singularité » (la notion de développement individuel, la prise de pouvoir par chacun sur lui-même) et communautés de destins (au pluriel), donc l'entrée dans les « cultures-mondes ». Il s'agit donc de fabriquer de nouveaux alliages, sans jamais par ailleurs ignorer l'empreinte durable des rapports de forces sociaux et des douloureuses disparités de « capital culturel »¹⁰³. La question est alors de nous former à nouer les fils, à renforcer nos tresses en associant :

- les psychodynamiques à l'œuvre : comment disposer de soi-même, se défaire de ce qui a pu entraver notre libre arbitre, nous projeter vers de nouvelles libertés¹⁰⁴ ?
- de nouvelles formes d'une pédagogie sociale qui refuse de hiérarchiser les personnes et les groupes ; qui met en lien les personnes et les cultures dont elles sont porteuses¹⁰⁵.

La question des rapports de pouvoir est au centre de nos ateliers

Ceci conduit à scruter différents registres :

- les relations entre personnes : rapports homme/femme ; rapports dans le travail ; disparités des biens culturels, sociaux, économiques dont nous disposons ou non ;
- la question de l'histoire : par la création, prendre en compte les héritages et cultures de chacun pour nourrir un mieux vivre ensemble en démocratie ; aborder la question des dominations politiques notamment celles héritées du colonialisme du 19^{ème} siècle.

Il n'y a pas d'ateliers sans savoirs multiples, sans posture claire, sans déontologie. Pas d'ateliers d'Éducation Nouvelle sans réflexion sur le lien entre éthique et politique.

Atelier « le don et ce qui s'en suit »

Cet atelier, très simple en apparence, évoque un élément central de tout atelier de création : ceux de la relation et donc du don, la place de l'individuel dans le collectif.

- « *...Et je lui donnerai un caillou blanc, et sur ce caillou un nom nouveau que personne ne sait sinon celui qui le reçoit* » (Apocalypse, Jean), tel est l'incipit de la première proposition : chacun inscrit au feutre sur un caillou blanc (un galet de préférence), un mot qui lui tient à cœur dans un début de stage. Un mot et un seul qu'il désire mettre en circulation.

C'est un « mot de passe » : une valeur, un objet auquel on tient, etc., une expression qui sera une clef ouvrant des portes quand celui ou celle, à qui on le dira, le reconnaîtra.

- On explorera alors ce terme sous la forme de listes. On confectionne un tableau qui regroupera à partir de ce terme : une ou plusieurs citations réelles ou fictives, une liste de contraires, un recueil de souvenirs, un engagement pris ou à prendre, une série d'associations, etc. On y ajoutera un mode d'emploi pour le futur lecteur de cette feuille.
- Les petits galets et leurs textes-tableaux sont échangés. Chaque auteur initial est à présent récepteur. Il produit en regard un texte de « contre-don ».
- Les binômes auteur-lecteur se retrouvent et les conversations se développent dans l'atelier sur ce temps d'échanges : ses richesses, ses facilités et difficultés, ses rapprochements.

On découvre ici une écriture qui aurait pu sembler solitaire mais qui, au contraire, prend son sens dans la relation à « un autre ». Un atelier de création, c'est en effet une micro-société qui se met en place pour un temps donné, dans un lieu choisi, autour d'un objet qu'un animateur aura proposé car il pense qu'il est important pour un public donné.

La question de l'engagement

Éthique : le sens du «tous capables»

Cette expression d'apparence facile est un pari dans la durée ! Jean-Jacques Rousseau, à son époque, formulait ceci : « Faites-en vos égaux, afin qu'ils deviennent ». Les ateliers que je prône épousent cette tension entre un présent (la « supposée » incapacité de l'apprenant)¹⁰⁶ et un avenir (le développement en lui de nouvelles capacités). Ils renvoient au droit de rêver les choses pour en imaginer ensuite des mises en œuvre. Ils nous placent dans la filiation des philosophes utopistes européens de l'époque des Lumières. Jacques Rancière, un des épigones de cette pensée novatrice dit : « *Il faut renverser la logique du système explicateur. L'explication n'est pas nécessaire pour remédier à une incapacité à comprendre. C'est au contraire cette incapacité qui est la fiction structurante de la conception explicatrice du monde* ». [...] « Expliquer » quelque chose à quelqu'un, c'est d'abord lui démontrer qu'il ne peut pas le comprendre par lui-même. [...] « L'explication » est le mythe de la pédagogie, la parabole d'un monde divisé en esprits savants et en esprits ignorants, esprits murs et immatures... ». Très concrètement, les ateliers de création échappent à cela par le choix et la formulation des consignes qui ne sont pas des ordres mais des propositions à prendre, à laisser, à contourner ; par les dispositifs ouverts qu'ils fabriquent ; par les temps de réécriture ; par les mises en commun ; par la diversité à laquelle ils font une place.

Une richesse : nos savoirs en mutation permanente

La production de savoirs en sciences sociales et poésie a, à sa manière, accompagné le développement des ateliers de création. Je pense, en linguistique, à la pensée de Roland Barthes qui approfondit notre regard sur le lien fondamental entre écriture et lecture ; à sa vision de l'auteur débarrassé de la perception classique bourgeoise ; à l'idée que nous sommes des « écrivants » pris dans le travail du texte et non dans l'inspiration. Je pense, en matière de « poétique » aux travaux de Gérard Genette¹⁰⁷ qui scrute la rhétorique du texte et explore la notion d'intertextualité. Je pense à Gianni Rodari¹⁰⁸, soucieux d'imaginaire, qui évoque une « poétique

de la création ». J'ajoute les sociologues¹⁰⁹, les philosophes, les psychanalystes, les traducteurs qui questionnent la langue¹¹⁰.

Atelier Chaos-monde, penser entre ordre et désordre, écrire la complexité.

« Pour moi, le plus haut degré, c'est le « tout-monde », le chaos-monde actuel, c'est ce qui nous est donné et que nous n'avons pas encore exploré. Car, si les explorations terrestres et marines sont terminées, celles des relations des cultures dans le monde ne le sont pas, d'où le rapport fondamental entre politique et poétique ». Édouard Glissant, poète martiniquais

— Temps 1 – Émergence

Le « chaos-monde » est à faire émerger, donc, invitation à prendre conscience du foisonnement de questions non résolues dans lesquelles le monde contemporain se trouve (ou se débat). Questions chaudes, préoccupations diverses et récurrentes qui nous occupent parfois même à notre insu. D'abord énoncées oralement dans le grand groupe, ces questions seront reformulées et recopiées ensuite individuellement sur des papiers Canson de format 10x10, de manière à pouvoir être déposées sur un grand damier de 100 cases (de 10x10 également), structure accueillant provisoirement notre chaos-monde.

L'enjeu est, pour commencer, que chacun prenne au sérieux ce qui au départ ressemble à un balbutiement. Qu'il accepte ce qui émerge du brainstorming. Qu'il produise et garde de premières traces de sa pensée et accepte de les socialiser. (...)

— Temps 2 – Passage par le travail plastique

Sur un papier Canson format 10x10 et avec les matériaux mis à disposition (encre de Chine, craies grasses), chacun représente plastiquement son petit « chaos-monde » portatif d'aujourd'hui.

Il vient le déposer sur le damier à l'endroit qui lui convient. Le travail plastique engage les participants dans une transposition. Faut-il illustrer la pensée écrite ? La traduire plastiquement, mais alors selon quelle table de correspondances ? Va-t-on s'éloigner du texte souche, jouer l'écart plus ou moins grand ? Comment garder l'essentiel ? Quel essentiel ?

— Temps 3 – L'écriture archipélique

Trois réécritures successives entre textes et production plastique.

a) *dans les questions de la phase n°1, on cherche collectivement, les mots « forts ». Chacun en garde un et il travaille sur les axes idéal et matériel (écriture effervescente).*

Avec cette moisson, il produit un texte qui tentera « d'expliquer » une facette du « chaos monde ».

b) *production d'un nouveau texte qui prendrait du recul, car « expliquer, ça empêche de comprendre... lorsque ça dispense du détour par l'imaginaire ».*

Chacun dispose d'une nouvelle feuille format 10x10 pour réécrire, réduire à l'essentiel ce qu'il vient de produire et qui sera, entre écriture et arts plastiques, son texte « scrutation ». Les productions sont à leur tour placées sur le damier.

— Temps 4 – La pensée archipélique

Pour tirer des plans sur l'avenir et le mettre en perspective, on fait, en groupe ou individuellement, un parcours aléatoire et conscient visitant quelques cases du damier et passant d'un point Alpha à un point Omega. On produit un texte en s'autorisant des chemins de traverse.

L'atelier a été conçu par Odette et Michel Neumayer

L'écriture est un bien à partager

Une mondialité est à l'œuvre dans laquelle la parole humaine passe aujourd'hui par le tamis des réseaux, des écritures numériques, du travail graphique et photographique, des podcasts. L'écriture littéraire a peut-être perdu de sa superbe mais elle s'est en revanche reconnectée au monde. Elle devient transgenre : on peut produire, imprimer, blogger, diffuser comme jamais auparavant.

Désacraliser les formes, c'est ruiner l'idée de don et l'exceptionnalité du créateur. Cela va de pair avec la démultiplication au plan mondial de pratiques aussi diverses aujourd'hui que le récit de vie, l'ethnographie culturelle, la collecte de contes et mythes, les écrits du travail (travail social, la prison, industrie l'hôpital, etc.).

Ce que j'évoque est une écriture et une formation qui mettent l'accent sur « l'autre » mon semblable et mon frère¹¹¹. Elles luttent contre la solitude et les pauvretés subies qui minent les cœurs, sur les exclusions qui persistent, sur le choix de l'individuel au sein du collectif.

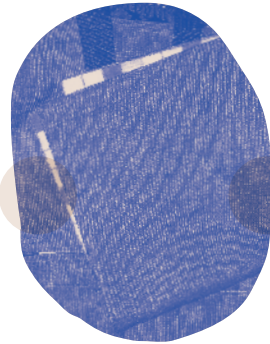
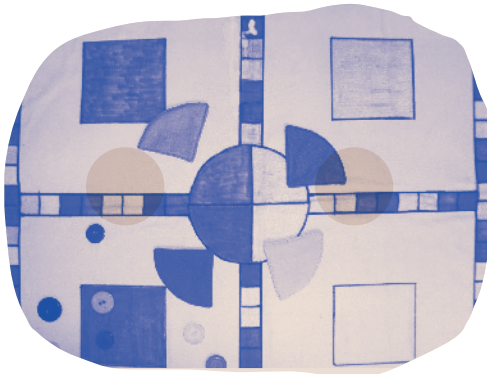
Les ateliers sont des œuvres à part entière.

Sont-ils de nature à nous réhumaniser ? À articuler « petite » et « grande » histoire ? À réinventer des lieux pour raconter, penser et nous inscrire dans le temps humain ?

Je l'espère, je le crois.



Création du support avec le GAFFI



Jeu Alpha 21



Sonia et son groupe d'apprenants travaillent depuis plusieurs années à la création d'un jeu Alpha 21 qui permet d'échanger notamment sur des questions culturelles et de société. S'appuyant sur les pédagogies émancipatrices, ce kit démocratique, culturel et citoyen vise aussi à mettre en mouvement des projets au service de la démocratie culturelle... Récit.

Le jeu Alpha 21 : un kit démocratique, culturel et citoyen

Sonia Raspoet, Formatrice à Lire et Ecrire Bruxelles
Centre alpha Molenbeek

« La liberté commence où l'ignorance finit ! »

Victor Hugo

La création du jeu « Alpha 21 » s'inscrit dans une démarche d'éducation permanente, dont l'enracinement, en tant que démarche culturelle, puise dans l'éducation populaire¹¹². L'appellation de ce jeu renvoie au premier arrêté royal relatif à l'éducation permanente (1921), qui octroie des subsides aux « œuvres complémentaires de l'école »¹¹³ visant le développement culturel et la formation critique à la citoyenneté.

L'éducation populaire est à la croisée des chemins :
« Elle doit savoir si elle veut pallier les carences du marché, de l'éducation et de la démocratie délégataire ou bien travailler à leur transformation. Elle est confrontée à un dilemme : soit elle accompagne, gère et amortit la pauvreté, les inégalités, la

précarité, la discrimination, l'exclusion, la violence. Soit elle met en œuvre les processus permettant de construire de nouvelles formes d'actions collectives, de l'émancipation et puissance d'agir qui travaillaient à dépasser les contradictions dans lesquelles les individus sont pris »¹¹⁴.

Le sens original de l'éducation populaire est de faire sortir le peuple et les fractions les plus opprimées de la place qui leur est assignée¹¹⁵. Franchir la porte d'un centre d'alphabétisation, par exemple, est un acte porteur de changement tant individuel que social : passer du sujet assujetti au sujet agissant. Certaines personnes en alphabétisation mettent l'accent sur l'importance de l'acquisition de savoirs, d'autres, sur l'importance du développement du pouvoir d'agir, plus en phase avec l'alphabétisation populaire. Pour atteindre ses objectifs d'émancipation, je me suis demandée, en tant que formatrice en alphabétisation, comment amener les apprenants d'une situation de sujet assujetti à un sujet acteur, autonome, en voie de « repositionnement social¹¹⁶ », comment apprendre et apprendre autrement ? Je souhaitais aussi outiller les formateurs sur cette question et leur permettre d'articuler la théorie et la pratique de l'alpha populaire : comment faire pour favoriser l'émancipation des apprenants ? A cet égard, je me positionne comme passeuse, je transmets ainsi des savoirs, des pouvoirs, des richesses...

Le point de départ : « Ecole et alpha »

En 2015-2016, le groupe de formation a mis en œuvre un projet « cartable » intitulé « Rien ne se jette, tout se transforme ». A partir d'un questionnement sur la supposée gratuité scolaire et sur « comment consommer autrement ? », nous avons élaboré un projet dont l'objectif était de recycler des cartables et les faire réparer dans un atelier couture géré par l'asbl GAFFI¹¹⁷. Ce travail de recyclage avait abouti à une exposition à la Maison des jeunes de Molenbeek pendant quelques jours. Ensuite les cartables furent en partie distribués aux familles réfugiées et migrantes avec la collaboration de la maison médicale de Jette et de la Croix-Rouge.

Par la suite, le groupe de formation a manifesté des préoccupations d'ordre économique liées à la rentrée scolaire.

Nous avons ainsi poursuivi le projet « cartable » en nous posant les questions suivantes : Comment apprendre et apprendre autrement ? Qu'allons-nous mettre dans ce cartable ? Quels apprentissages ? Et quels savoirs ?

Après un certain nombre d'échanges sur les façons d'apprendre, le groupe a relevé l'efficacité des méthodes centrées sur la notion de plaisir et notamment de l'apprentissage par le jeu. Au tout départ de la formation, les représentations des apprenants sur les apprentissages font la part belle aux méthodes scolaires de type transmissif où peu de place est laissée « à ceux qui ne savent pas ». Il a donc fallu tout un temps pour faire comprendre la pertinence des méthodes participatives à visée émancipatrice, « ici et dans le monde », qui bousculent toutes les images stéréotypées de l'apprentissage de type scolaire.

Transformation ou reproduction ?

Afin de définir quel jeu nous voulions construire, nous nous sommes rendus à la ludothèque. Nous avons passé en revue les différents types de jeux existants et leurs enjeux sous-jacents. Nous avons discuté des représentations véhiculées au travers de ces derniers. Les jeux sont souvent ancrés dans un esprit de compétition, avec un gagnant et un perdant, un qui « réussit » et un qui « échoue ». Mais qu'est-ce que la réussite et l'échec au final ? Est-ce le but que nous poursuivions, une compétition violente et individuelle ? Le public en alphabétisation, comme tous, adore jouer, gagner, ils en sont tous capables ! Il est porté par les valeurs du jeu, les règles du jeu, la stratégie de la « réussite et de l'échec ». Les dés sont jetés, il n'y a pas de hasard au sein de cette logique.

A contre-courant de cette logique, nous avons souhaité construire ensemble, sortir des rapports de force constatés au sein de notre société actuelle et menant à de nombreuses inégalités, discriminations et exclusions. Nous souhaitons adapter notre jeu à un modèle de société voulu, rêvé, où l'on sort d'un rapport de force dominant et dominé, de prise de pouvoir sur l'autre et où la collaboration, la participation pour gagner ensemble, la solidarité sont favorisées.

La pertinence de l'apprentissage du jeu en pédagogie avec ce public tient aussi à ce que, quand ils jouent, ils ne sont pas dans la contrainte. L'apprentissage d'une langue peut être, en effet, une contrainte, un devoir en vue d'une intégration sociale et politique dans la société d'accueil. Le jeu permet de réussir quelque chose, de rendre cela possible parce que c'est un jeu où on s'amuse, où on apprend ensemble et où on avance. Le groupe apprend ce qu'est un jeu classique où la stratégie est de jouer pour gagner et être le meilleur, se différencier des autres, où l'on est « contraint de réussir ». On sort aussi, par ce chemin-là, des stéréotypes de l'école marquée par la compétition. Ils se sentent utiles, fiers de jouer pour un changement. Ils apprennent et agissent sans prendre de risque... Ainsi, le groupe déconstruit pour reconstruire un monde plus juste. Soit on gagne ensemble, soit on perd ensemble... On relativise... On avance quoi qu'il se passe.

Plusieurs mots sont ressortis de nos échanges : la liberté, le droit de rêver, le droit de choisir ensemble. Nous avons choisi de construire un jeu pacifique et coopératif où ces valeurs seraient mises en avant.

Le projet de ce jeu s'inscrit dans une pédagogie émancipatrice : il s'agit d'amener les apprenants, en tant qu'acteurs libres et responsables, à prendre conscience de leur capacité à agir sur leur environnement, en particulier dans le champ culturel et scolaire.

Il défend le rêve et la démocratie culturelle, c'est-à-dire le droit à la culture pour tous et par tous, entend favoriser la rencontre entre cultures par le développement d'une citoyenneté active et critique. Personne n'émancipe personne, on s'émancipe ensemble, ce qui donne du poids et de la force pour une transformation sociale : Qu'est-ce qu'on a envie de transmettre pour soi-même et pour les autres ? Comment faire réfléchir sur l'art et la citoyenneté ? Quels sont les thèmes pertinents que l'on veut mettre dans le jeu ?

L'idée sous-jacente est de soutenir qu'il est possible d'apprendre en s'amusant, idée qui est parfois complexe à faire entendre vu les représentations qu'ont les apprenants. Le jeu est aussi une façon de remettre en question les idées toutes faites sur la notion de scolarité, d'apprentissage et le rôle que l'apprenant peut jouer dans son apprentissage.

Le projet du jeu vise donc à atteindre les objectifs suivants :

- Être conscient de partager un projet éducatif global
- Développer les valeurs de tolérance, de respect et de solidarité
- Permettre l'épanouissement individuel
- Favoriser l'esprit critique et la mise en question
- Favoriser la prise de conscience de soi et des autres
- Favoriser la confiance en soi
- Créer un esprit d'équipe et collectif dans le but d'émancipation.

Agir par la culture et mise en projet

Le jeu que nous avons construit est un plateau assorti de cartes. Chacun y déplace son pion, parcourt les différentes cases de couleur et pioche ainsi des cartes thématiques. Il est un outil pour les formateurs et apprenants et leur permet de construire des projets de citoyenneté et culturels de manière ludique et artistique, tout en mettant les apprenants dans une position d'acteurs responsables et critiques. Il aborde les questions d'art, de culture, d'éducation et de démocratie. Il constitue donc un kit démocratique, citoyen et culturel visant une mise en projet par les apprenants et une prise de conscience, une source de connaissances des réalités de la société. Il peut servir de relais pour les formateurs, par exemple, vers un projet de participation à Art et alpha¹¹⁸, une expo sur un tel thème, etc. Le moteur, la porte d'entrée est le rêve...

Il ne s'agit pas d'une méthode toute faite mais d'un jeu visant à mettre en mouvement un processus d'émancipation individuel et collectif pour une transformation sociale dans une perspective de CRAC (citoyen, responsable, autonome et critique). Les apprenants éprouvent souvent des difficultés à entrer dans des logiques où on leur demande de s'impliquer, de choisir, de donner leur avis, de prendre une place dans le contenu, voire dans l'organisation même d'une institution. Les effets sociaux de la méconnaissance des différentes approches d'apprentissage font que la plupart des parents qui fréquentent l'alpha sont en décalage avec ce que les écoles, les organismes de formation leur demandent.

Au niveau méthodologique, l'approche choisie est de privilégier l'implication des apprenants dans toutes les étapes du projet. Au terme du projet, les apprenants auront créé un jeu visant à échanger sur des thématiques culturelles et sur des questions de société. Jusqu'à présent, ce jeu a permis de mettre en mouvement et de réaliser plusieurs projets avec les apprenants : la participation aux Jeudis du cinéma¹¹⁹, la création d'un livre de chansons, la mise en place d'un atelier peinture, d'un atelier photographie, un journal culturel, etc.

Par le biais de la participation à Arts et alpha par exemple, ce kit vise aussi à sensibiliser les pouvoirs publics sur les enjeux de l'alphabétisation et à rendre le public alpha plus visible, à le faire exister. Il s'agit de mettre en valeur leurs actions citoyennes et responsables pour leur permettre d'agir sur leur environnement et de faire entendre leurs besoins et revendications. Une porte d'entrée vers le possible pour tous et avec tous ... vers plus d'égalité, leur faire prendre conscience qu'ils ne sont pas seuls au monde, qu'ils peuvent reprendre du pouvoir sur eux-mêmes...

Pour les formateurs, c'est aussi un moyen de valoriser le travail qui est fait en coconstruction avec eux. Des acteurs actifs « apprenants et formateurs », en somme !

L'axe culturel me tient très à cœur car j'ai une formation scolaire de type artistique à la base. Avec plusieurs cordes à mon arc : musique, chant, piano, théâtre, danse et peinture. Ces formations sont pour moi, très complémentaires à la pédagogie et l'autosocioconstruction. Ce sont des richesses que j'essaie de partager dans le quotidien avec les apprenants. Je fais partie également d'un ensemble de jazz et j'ai engagé une reprise d'étude au CESEP¹²⁰ comme coordinatrice en centre culturel et coordinatrice en projet culturel que j'ai terminée en 2019.

La culture est un « héritage » occupant une place importante qu'il faut situer dans le contexte de notre société contemporaine, de manière intergénérationnelle. En réfléchissant sur les concepts de notre société contemporaine, nous pouvons comprendre le monde, agir et construire ensemble. Les concepts d'art, de culture, d'enseignement nous amènent aussi à travailler sur les langages, la participation (oser/s'autoriser), les savoirs (réfléchir/situer), la démocratie et la citoyenneté (former des CRACS).

Quelle évaluation auprès des apprenants ?

Lors du projet « cartable : Rien ne se jette tout se transforme », les apprenants se sont beaucoup investis en participant à la construction, à la récolte, à la présentation de ces cartables aux publics fragilisés, etc. Ils étaient fiers d'apporter leur contribution, de faire un petit geste pour ces enfants qui pourront se rendre à l'école avec ces cartables. Sur les questions relatives à « Que va-t-on mettre dans ces cartables et comment apprendre autrement ? », le chemin d'apprentissage a été long et a inclus des doutes, des angoisses, des peurs face à l'inconnu, des blocages (« Je n'ai jamais fait ça », etc.). Un travail de mise en confiance a été nécessaire avant le projet, pendant mais aussi après celui-ci.

Pour construire le support du jeu, ils ont tout d'abord utilisé et expérimenté une nappe en tissu. Ils ont joué et expliqué leur projet à d'autres groupes d'apprenants de Lire et Ecrire Bruxelles ainsi qu'à des formateurs. Ils l'ont également présenté lors d'une activité large public, organisée par Lire et Ecrire Bruxelles. Ils ont construit ensuite ensemble le patron du support du jeu, sans difficultés, dans un esprit d'équipe, avec beaucoup de motivation.

Ils se sont montrés confiants et nombre d'entre eux n'avaient jamais pensé être capables d'élaborer un tel projet et d'apprendre par le biais de l'art : prendre des photos, construire et peindre des cartes, faire des montages photo, aborder le photolangage, etc.

De nombreuses apprenantes mères de familles ont aussi pris conscience de l'intérêt, du sens des sorties culturelles et activités artistiques organisées dans le cadre scolaire pour leurs enfants. De nouveaux projets artistiques individuels ont aussi vu le jour. Pour les hommes, c'est davantage le côté pratique qui les a intéressés, la mise en projet, le fait de mettre un but, de définir des modalités (comment ?) afin de réaliser des projets personnels liés à la formation, au travail, aux vacances, etc.

Via le jeu Alpha 21, un projet de soutien à la réalisation du rêve d'un jeune homme migrant de 20 ans a été initialisé. Ce dernier avait une expérience dans le monde du sport. Les apprenants se sont mis d'accord pour travailler sur le « défi de l'éducation par l'art et le sport » et ont réalisé une affiche artistique visant à sensibiliser des apprenants de Lire et Ecrire à participer à une marche collective et citoyenne afin de récolter des fonds pour

acheter des baskets aux apprenants ou enfants de quartiers défavorisés. La crise sanitaire liée au COVID-19 a malheureusement interrompu ce projet. Toutefois, les apprenants ont continué à faire du sport ensemble et à maintenir une condition physique pendant cette période de crise sanitaire.

Le regard sur l'art, la culture, l'éducation prend sens dans leur vie. Le groupe a passé ensemble le barrage de toutes les peurs, des incertitudes pour une ouverture, une autre façon d'apprendre collectivement et de prendre sa place. Oser, s'autoriser, réfléchir, se situer, chercher les savoirs, les informations. Il y a le chemin qu'ils prennent mais aussi l'envie de transmettre à leurs enfants, à leur entourage ce qu'ils ont appris. Nous sommes dans la participation, le vivre ensemble, la cohésion sociale, l'interculturel... Tous capables, c'est possible... Le rêve et l'imagination sont en cours...

En route pour la finalisation !

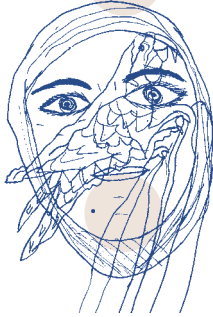
Depuis 2017, nous travaillons ensemble sur la conception de ce jeu. Après avoir défini les formes et contenus des cartes, nous avons évalué et testé ce jeu auprès d'autres groupes d'alpha de Lire et Ecrire Bruxelles. Nous avons ensuite intégré les propositions d'améliorations le concernant. Nous collaborons actuellement avec une formatrice du GAFFI, Thésie Nsambo Mayoyo, qui crée le support avec son groupe d'apprenants en alpha dans le cadre de l'atelier couture. Ce support entièrement recyclé est créé dans l'esprit de « comment consommer autrement et apprendre autrement dans le cadre scolaire » et est donc fabriqué à partir de tissus récupérés par les apprenants. Nous avons déjà collaboré avec le Gaffi lors du projet de recyclage de cartables usagés.

Badia, Sema et Sénay, apprenantes en insertion socioprofessionnelle au GAFFI, ont participé avec beaucoup d'enthousiasme à ce projet. Après plusieurs essais et modifications, elles ont donné forme et apporté des couleurs à ce plateau de jeu. Le jeu est donc en phase finale de réalisation !

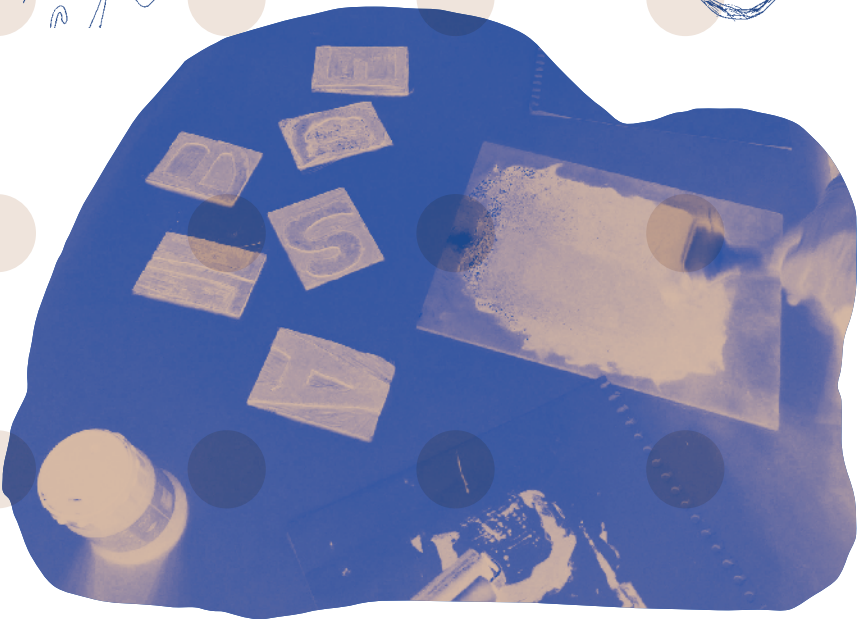
Ce jeu, sous sa forme aboutie, pourra être présenté dans des ludothèques, d'autres centres d'alphabétisation, des associations ou autres institutions intéressés par la démarche et les contenus. Nous avons hâte de vous le faire découvrir !



« J'ai tant de choses à dire », un projet du Centre Alpha Saint-Gilles de Lire et Ecrire Bruxelles en collaboration avec le WIELS, Festival Arts & Alpha 2012.



Voir l'article : www.lire-et-ecrire.be/Arts-et-Alpha



Atelier de gravure dans le cadre du projet « L'art partagé » du Centre Alpha Saint-Gilles de Lire et Ecrire Bruxelles. Expo Arts & Alpha à la Maison Pélgrims, Semaine européenne de la Démocratie locale 2015.

Sélection bibliographique

Aline Jacques

Centre de documentation pour l'alphabétisation et l'éducation populaire du Collectif Alpha

« *Nous gagnons à retrouver ici [dans la déclaration de Fribourg] la critique adressée par Roland Barthes aux conceptions si universalistes de la culture qu'elles en perdent toute capacité de critique¹²¹, qu'elles peuvent devenir « indifférentes aux différences » pour reprendre cette expression de Pierre Bourdieu* ». J. Blairon

Rappelons-nous les propos de Luc Carton¹²² recueilli par Florence Darville : « la dimension culturelle de l'action collective c'est l'éducation populaire ». Le décret de 1976 qui transforme l'éducation populaire en éducation permanente semble avoir introduit une confusion entre cette exigence de la dimension culturelle de l'action collective et la permanence de l'éducation.

L'expression « droit culturel » date de la Déclaration Universelle des Droits de l'homme de 1948 mais, comme l'explique Paul Biot, d'autres vocables ont désigné les politiques mises en œuvre depuis lors : la démocratisation de la culture et, en réaction, la démocratie culturelle. C'est en résistance que les droits humains sont perçus comme indispensables et les droits culturels héritent de cette vision défensive ainsi que de l'ambiguïté qui s'attache à la définition de la culture.

La Déclaration de Fribourg, à l'initiative du « groupe de Fribourg », tentera d'expliciter ces droits et de révéler les dimensions culturelles des autres droits humains. Mais pour Jean Blairon¹²³, le point de vue de Patrice Meyer-Bisch – dudit

« groupe de Fribourg » – est discutable. En effet, celui-ci introduit une représentation théorique « équilibrée » entre des forces présentées comme étant d'égale valeur dans une situation sociale très déséquilibrée, ce qui ne fait que valider et renforcer les déséquilibres. De plus, une définition « anthropologique » de la culture lui permet d'englober de manière indifférenciée toutes ses manifestations.

Dans le monde de l'illettrisme, Edris ABDEL SAYED¹²⁴, influencé également par Bourdieu et Passeron, nous livre son analyse des pratiques culturelles informelles des apprenants stagiaires et des initiatives de développement culturel mises en œuvre par les intervenants ; Patrick Michel nous propose 52 démarches pédagogiques pour

apprendre à lire et à aimer les livres, au-delà d'une simple technique de la lecture ; Les cahiers du collectif Alpha n°3 lancent des pistes pratiques d'alphabétisation en bibliothèque ; France Fontaine nous guide à travers un atelier d'écriture surréaliste et Marie Fontaine conçoit une démarche à la jonction de la démocratisation de la culture et de la démocratie culturelle avec la malle pédagogique « Nasereddine au musée », qui amène les apprenant·e·s en visite au musée à reproduire collectivement des tableaux. Les tableaux et les images sont des supports de l'expression qui comprennent, de même que le langage articulé, une syntaxe, une composition... Du tableau au mot : lire, comprendre, exprimer, partager¹²⁵.

CARTON Luc, DARVILLE Florence (propos recueilli par), *De l'éducation permanente à l'éducation populaire ?* in *Journal de l'alpha*, n° 159, juillet 2007, pp. 24-30

Luc Carton a été chargé de mission à la DG Culture de la Communauté française (aujourd'hui Fédération Wallonie-Bruxelles) et inspecteur de Lire et Ecrire pour le dossier « éducation permanente » en 2007. Il prône l'utilisation du terme d'éducation populaire en lieu et place de celui d'éducation permanente. Répondant pour cet article du *Journal de l'alpha* aux questions de Florence Darville, il explique notamment pourquoi, d'un point de vue militant, il a fait ce choix. « *J'appelle formation : l'opération de créer un contexte suffisant qui permet à des acteurs de construire leurs représentations, d'extraire de leurs expériences leur savoir et de le structurer* » (p.24). La clef pour arriver à la question de

l'émancipation des autres est de passer par la question de l'émancipation de soi et donc de l'émancipation collective du travail social, culturel et socioculturel. Cette émancipation collective passe par la question des droits culturels. Or les droits culturels ne sont nulle part, c'est une chose de les énoncer mais la lutte pour qu'ils soient effectifs est longue. Pour les usagers, les écoles et les universités – et les centres de formation en alphabétisation ? –, sont des lieux de non-droits. C'est ça les enjeux culturels actuels. Les grandes institutions subsidiées font très peu d'éducation populaire et se cantonnent souvent à la formation professionnelle. Il faut aujourd'hui aller chercher du côté des toutes petites structures informelles pour voir que si c'est encore une pratique, elle s'est retrouvée expulsée à la marge.

En ligne : <https://www.cdcc-alpha.be/Record.htm?%20idlist=4&record=19105015124919232979>

BIOT Paul, *Une approche des droits culturels – Manuel, Culture et Démocratie*, 2017, 46 p.

Ce document est une réflexion sur l'évolution de la politique culturelle du Département du Puy-de-Dôme au regard de changements sociétaux dans cette région et en Fédération Wallonie Bruxelles. L'association a rencontré le philosophe Patrice Meyer-Bisch, coordinateur pour l'Université de Fribourg du groupe de travail sur les droits culturels, dont l'approche est fortement centrée sur l'individu, quelle que soit sa fonction, comme porteur de sa propre expertise, de son propre savoir. Au-delà de cette approche particulière, ce manuel tente de donner aux droits culturels une consistance concrète, susceptible d'être appréhendée par chacun pour être appliquée aux terrains culturels, sociaux, politiques voire économiques et en relève

certaines contradictions. Qu'apportent-ils de plus que la démocratisation de la culture et la démocratie culturelle ? Les modes d'action des politiques culturelles qui ont construit l'espace culturel concret sont soumis à des impératifs économiques et politiques qui leur sont extérieurs, aussi fragiles que les politiques sociales, ou davantage encore car pouvant paraître moins essentielles¹²⁶. Or, de la manière d'appliquer ces politiques, et des moyens qu'elles leur accordent, dépend leur effectivité. Une culture de la démocratie pourrait peut-être, selon l'auteur, en décidant d'adosser les droits culturels aux droits civils et politiques, apporter aux politiques culturelles existantes davantage de présence et d'effectivité. C'est à ce point de basculement que peut intervenir une politique axée explicitement sur les droits culturels.

<https://www.cdoc-alpha.be/ListRecord.htm?list=link&xRecord=19109694280919278760>



Auteur collectif, **Droits culturels – Déclaration de Fribourg**, 2012, 12 p.

A l'heure où les instruments normatifs relatifs aux droits de l'homme se sont multipliés non sans souci de cohérence, il peut sembler inopportun de proposer un nouveau texte. Pour autant, la permanence des violations, à l'origine de nombre de guerres actuelles et potentielles, et l'ignorance même de ces droits provoquant l'échec de stratégies de développement, ont amené le groupe de Fribourg au constat suivant : l'universalité et l'indivisibilité des droits de l'homme pâtiennent encore et toujours de la marginalisation des droits culturels. Selon ce

groupe, le récent développement de la protection de la diversité culturelle ne peut être compris, sous peine de relativisme, sans un ancrage dans l'ensemble indivisible et interdépendant des droits de l'homme, plus spécifiquement sans une clarification de l'importance des droits culturels. Le texte proposé est une nouvelle version, profondément remaniée, d'un projet rédigé pour l'UNESCO¹²⁷ par ce groupe de travail international, peu à peu appelé « groupe de Fribourg », car il est organisé à partir de l'Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme de l'Université de Fribourg, en Suisse.

En ligne : <https://droitsculturels.org/observatoire/la-declaration-de-fribourg/>



BLAIRON Jean, FASTRES Jacqueline,
L'usage social des théories : l'exemple des
"droits culturels", in *Intermag*, 2013, 6 p.

Dans cet article, Jean Blairon et Jacqueline Fastrès prennent distance avec la théorie des « droits culturels », produite par le « groupe de Fribourg ». Ils y questionnent les effets possibles de l'insertion, dans le champ culturel en Fédération Wallonie Bruxelles, des « droits culturels » selon la conception du groupe de Fribourg. Selon Patrice Meyer-Bisch, « Les cultures n'ont pas assez de consistance pour être personnalisées au point de parler de « dialogue des cultures », seules les personnes peuvent dialoguer, avec leurs cultures mixées et bricolées ». Jean Blairon et Jacqueline Fastrès se demandent ce que pourrait produire

l'insertion d'une telle théorie dans des sociétés qui transforment les personnes privées d'emploi en personnes « désactivées », « démobilisées ». Cette représentation de la personne sans emploi est proche de la notion de « pauvreté culturelle¹²⁸ » de Patrice Meyer-Bisch, qui trouve que les marchés pourraient être « créateurs d'emplois dans le monde de la culture ». Jean Blairon et Jacqueline Fastrès craignent que l'usage social d'une semblable théorisation des « droits culturels » ne constitue un facteur d'intégration de la culture au modèle de développement dominant. Les auteurs dénoncent une « politique de dépolitisation », selon l'expression de Pierre Bourdieu, qui s'appuie sur une attaque systématique de toutes les logiques collectives.

En ligne : <https://www.cdoc-alpha.be/Record.htm?%20idlist=9&record=19125330124919435129>

ABDEL SAYED Edris, LECLERCQ Véronique (Sous la direction de), *De l'apport des pratiques culturelles en formation d'adultes peu scolarisés : Thèse de doctorat en sciences de l'éducation*, Université des Sciences et Technologies de Lille – USTL, CUEEP, 2009, 459 p.

L'auteur rappelle qu'entrer dans le monde de l'écrit ne se réduit pas à une question instrumentale d'apprentissage linguistique. L'enjeu est social et culturel car l'écrit constitue le lieu où les relations peuvent se nouer : relation à soi, relation aux autres. Ainsi le terme culture est entendu comme « pensée de la relation au monde »¹²⁹. Cette thèse tente de répondre aux questions suivantes : les pratiques culturelles développées dans le cadre de la formation produisent-elles des effets positifs dans l'accompagnement des personnes en situation de réapprentissage des savoirs de base ? Si oui, lesquels ? Comment les

analyser et les comprendre ? S'il y a interaction entre la dimension culturelle et l'apprentissage de l'écrit, les pratiques de développement culturel peuvent-elles avoir des impacts positifs sur la formation, l'insertion sociale et/ou sur le projet professionnel de la personne en situation d'illettrisme ? Les travaux de Jean-Claude Passeron apportent un éclairage à la problématique de sa recherche, notamment sur les liens entre culture et illettrisme. En établissant un lien entre les équilibres possibles des différentes composantes de la culture et la conception d'actions culturelles, Jean-Claude Passeron nous apporte des repères facilitant la connaissance des pratiques culturelles informelles des apprenants stagiaires et l'analyse des pratiques de développement culturel mises en œuvre par les intervenants. Il distingue, dans ce contexte, les représentations culturelles des pratiques culturelles.

En ligne : <https://www.cdoc-alpha.be/Record.htm?%20idlist=15&record=19111304124919395869>

MICHEL Patrick, *1001 escales sur la mer des des histoires : 52 démarches pédagogiques pour apprendre (et aimer) les livres*, Les Editions du Collectif Alpha, 2001, 240 p.

Recueil d'activités pédagogiques destinées à familiariser des personnes non-lectrices ou peu lectrices avec le monde des livres et à leur donner l'envie et la possibilité de s'y plonger sans douleur. Cet ouvrage est abondamment illustré et agrémenté d'anecdotes vécues dans des groupes d'alphabétisation. « L'écrivain de mon pays » est une de ces démarches. En voici un extrait :

Un livre écrit en français... C'est sûrement écrit par un Français, riche et célèbre. Est-ce si sûr ? Un auteur est parfois bien plus proche qu'on ne pense... L'animateur demande : « À votre avis, qui écrit des livres ? » Pour la majorité des adultes peu ou non lecteurs, les livres sont écrits par des gens riches, intellectuels et français. Ils les voient dans des villas avec piscine, entourés de chevaux et de domestiques... Peu savent qu'il existe des écrivains dans leurs pays

ou originaires de leur pays, que les livres sont écrits par des personnes aux origines sociales très variées. Ils n'imaginent pas que des gens « comme eux » puissent écrire des livres. Le-la formateur-riche ne doit pas hésiter à s'attarder sur cette discussion préliminaire qui met en évidence les représentations que chacun a sur les livres et la littérature : « *D'où viennent ceux qui écrivent des livres ? Comment vivent-ils ? Est-ce leur métier ? ...* » Une série de livres sont mis sur une table avec comme consigne : « *Cherchez au milieu de tous ces livres un livre écrit par quelqu'un de votre pays. Quand vous en avez trouvé un, vous présenterez l'auteur au groupe.* » Passé le premier moment d'étonnement, chacun cherche, sans savoir toujours comment s'y prendre : « *Où on voit qu'il n'est pas français ?* » L'animateur-riche fait appel à la solidarité du groupe, propose d'examiner la couverture, de retourner le livre ou de fouiller un peu à l'intérieur... L'ouvrage est également disponible dans la malle « Escales », une réalisation du centre de documentation contenant les romans et albums qui servent de support à la démarche.



MAES Frédéric (Sous la direction de), *Pratiques d'alphabétisation en bibliothèque*, Les Editions du Collectif Alpha, 2018, 71 p.

Sous ce titre se dévoilent plusieurs projets menés par le Collectif Alpha avec différentes bibliothèques publiques. Leur point commun : amener des apprenant.e-s, des adultes peu ou pas scolarisés, à se familiariser avec le plaisir de la lecture dans ces lieux de découverte et de partage que sont les bibliothèques. Il s'agit de pousser des portes vers cette « culture de l'écrit », qui dépasse de loin l'acte technique du « déchiffrage » ou de la recherche d'une information utilitaire précise, dans l'espoir que cela participe à des changements profonds – changements de pratiques et d'image de soi.

Le premier projet met l'accent sur la relation qui se noue autour des livres entre les parents et leurs tout jeunes enfants. Le deuxième favorise la rencontre par paires, entre un.e bénévole

passionné.e de livres et un.e apprenant.e en alphabétisation. Le troisième projet, enfin, amène le groupe à découvrir le livre sous toutes ses coutures et à réfléchir sur l'acte de lire. Il développe la complémentarité entre le travail de bibliothécaire et celui de formateur-riche en alphabétisation. Chaque atelier est présenté au travers du récit vivant d'une séance de travail qui vous plonge au cœur de l'action. Ensuite, des focus sont faits sur certains éléments : les objectifs, les éléments-clé (prendre le temps, par exemple), le déroulement précis d'activités, la description du rôle des différents acteurs, les apports observés que ce soit au niveau des apprentissages, du relationnel ou des pratiques culturelles, certains nœuds ou difficultés rencontrés, etc. Des formateur-rices partagent ces expériences passionnantes en espérant donner l'envie à d'autres, enseignant.e, formateur-trice ou bibliothécaire, d'en faire autant, ou d'innover avec d'autres projets. Une quatrième partie s'attarde sur le choix des livres proposés à ces adultes en apprentissage de la lecture.



MRBAB [sous la coordination de], **Ceci n'est pas un poème**, Musées royaux des Beaux-Arts de Belgique, 2015, 66 p.

Ceci n'est pas un poème est né de la volonté d'ouvrir la collection du musée Magritte à un public d'apprenant-e-s en alphabétisation et en Français Langue Etrangère, à travers une forme d'expression exigeante, la poésie. Au sein de Musée sur Mesure/Educateam, le programme Sésame mène des projets destinés aux associations sociales et socio-culturelles. Accompagné-e-s des poétesses Laurence Vielle et Amélie Charcosset, les apprenant-e-s sont entré-e-s dans la matière surréaliste par le biais

des mots et ont effectué un travail de création pendant 6 séances d'écriture en ateliers. Des étudiants du Conservatoire royal de Théâtre de Bruxelles se sont ensuite appropriés leurs textes pour proposer un récital musical et poétique dans la cadre des Midis de la poésie. Ce petit livre reprend les poésies et retrace l'histoire de leur création, les rencontres entre les apprenant-e-s qui s'affirment en tant que créateurs et créatrices, poètes et poétesses en devenir, avec des poétesses et des comédien-ne-s. Cette série d'ateliers a permis de travailler le rapport à l'écrit, le passage de l'oralité à l'écriture dans un cadre qui permet à la pensée de vagabonder et à l'oralité de participer au poème.

FONTAINE Marie, MICHEL Patrick,
DE WOLF Nathalie [malle], Nasreddine
Sau musée : Intégrer une visite de musée
dans son programme de cours,
Collectif Alpha, 2011

Voici un bel exemple d'intégration d'activités culturelles dans une démarche globale et complète. A partir d'un livre, « Nasreddine¹³⁰ », livre d'illustration traitant de la crainte du jugement des autres, les formateurs ont développé des activités de lecture et d'écriture préparatoires à une visite au musée, afin d'aborder l'analyse des tableaux et de l'expression artistique. La démarche était conçue pour préparer une présentation du livre par le

groupe dans le cadre d'un évènement extérieur, le Printemps de l'alpha. Au Collectif Alpha, la culture et l'art occupent une place importante des activités développées avec les apprenants – c'est l'une des quatre thématiques d'action développées dans le cadre de ses actions en tant qu'association d'éducation permanente. Une autre mallette pédagogique, « Culture pour tous »¹³¹ propose une réflexion de fond sur le lien entre la culture et l'alphabétisation. Dans cette mallette-ci nous vous invitons à emboîter le pas à Nasreddine et aux apprenants de Patrick et Nathalie, à la découverte du Musée d'Art Ancien.

En ligne : <https://www.cdoci-alpha.be/Record.htm?idlist=33&record=19112309124919305819>

Festival A&A 2012 au Brass. « Qu'y a-t-il dans mon sac à main ? », arts plastiques, un projet de Mes-tissages en collaboration avec les Ateliers de la Banane.

Festival A&A 2012. « Terre, papier, ciseaux », film documentaire, un projet du Gaffi en collaboration avec le Centre Vidéo de Bruxelles.



Expo A&A à la Maison Pelgrims durant la Semaine européenne de la Démocratie locale, 2015. « Mots cousus », art textile, un projet du QUEF en collaboration avec Blast Projekt.



Festival A&A 2019 au Centre culturel de Schaerbeek. « Peau d'âne », théâtre d'ombres, un projet du Gaffi en collaboration avec le Théâtre du Nombrièle.

Édito

- 1 Voir : <https://lire-et-ecrire.be/Balises-pour-l-alphabetisation-populaire?lang=fr>
- 2 L'actuelle ministre, Bénédicte Linard, a renforcé le dispositif au travers d'un Plan d'action 2022-2024. Voir : <https://linard.cfwb.be/home/presse--actualites/publications/un--plan-daction-pour-harmoniser-les-politiques-dalphabetisation-menees-au-sein-de-la-belgique-francophone.publicationfull.html>
- 3 Voir : <http://www.educationpermanente.cfwb.be/>
- 4 Voir notamment : <https://www.intermag.be/images/stories/pdf/rta2020m01n1.pdf>

Apprendre à être poète

- 5 Voir : Amanda GORMAN, Utiliser votre voix est un choix politique, in TED-Ed Weekend, Novembre 2018. https://www.ted.com/talks/amanda_gorman_using_your_voice_is_a_political_choice?language=fr&fbclid=IwAR3ulx8xHwxFiyMH4xz5vlsBz0rX5H1YkBoO45XvyAsyi7HeJne_vl-7rQ#t-118188
- 6 Voir : Martine FILLON, Le goût sucré des mots, in *Journal de l'alpha* n° 219, 4^e trimestre 2020, p. 65-72. www.lire-et-ecrire.be/ja219
- 7 Les organismes communautaires sont des organismes, publics ou privés, qui assurent à la population d'une aire géographique vivant en logement autonome des services sociaux courants.
- 8 Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec. www.rgpaq.qc.ca/
- 9 Un décrocheur est une personne qui a quitté l'école avant ses 18 ans et qui n'a donc pas obtenu le diplôme d'études secondaires. Un raccrocheur est une personne qui revient en formation quelques années plus tard, souvent dans un centre d'éducation des adultes, pour obtenir son diplôme d'études secondaires.
- 10 Fanzine à diffusion limitée et tirage amateur.

Les jeudis du cinéma

- 11 Article 27 est une asbl chargée de sensibiliser et de faciliter la participation culturelle des publics défavorisés. Voir : www.article27.be/ ainsi que l'article dans ce numéro pp. 68-77.
- 12 Avec l'aide de Sandrine Colback et Vicky Juanis, conseillères pédagogiques à Lire et Écrire Bruxelles et membres du groupe de travail des « Jeudis du Cinéma ».
- 13 Voir aussi le *Journal de l'alpha* n° 181 consacré au Ciné-alpha de novembre 2011. <https://lire-et-ecrire.be/Journal-de-l-alpha-181-Cine-alpha?lang=fr>
- 14 Chantal HARELIMANA, Les effets de formation du dispositif spécifique des Jeudis du Cinéma de Lire et Écrire Bruxelles. A quoi peut-on les attribuer ? Mémoire de Master en sciences de l'éducation (FOPA), 2020, pp. 42-43.
- 15 Téléchargeables sur www.jeudisducinema.be
- 16 Pour en savoir plus sur les Jeudis du Cinéma, rendez-vous sur notre site www.jeudisducinema.be ou écrivez-nous à l'adresse info@jeudisducinema.be
- 17 Cette projection a été annulée en raison de la crise sanitaire liée au COVID-19.
- 18 Chantal HARELIMANA, op.cit.

La démocratie culturelle, aujourd'hui, pourquoi faire ?

- 19 L'essentiel de cet article est paru également dans la revue InterMag. Voir : Jean BLAIRON et Jacqueline FASTRES, *La démocratie culturelle aujourd'hui, pour quoi faire ?*, in InterMag, mars 2021. www.intermag.be/images/stories/pdf/rta2021m03n1.pdf
- 20 Marcel HICTER, *Pour une démocratie culturelle*, édition de la Direction générale de la Jeunesse et des Loisirs du Ministère de la Communauté française avec la Fondation Marcel Hicter, 1980, p. 289.
- 21 Ibidem, pp. 287 et 289.
- 22 « *La démocratisation de la culture est historiquement liée au combat pour un élargissement du temps des loisirs qui devait permettre cette acculturation. Et c'est de là que vient cette utopie « civilisation des loisirs » des années 50 pour laquelle j'ai moi-même plaidé : loisirs = culture = développement = libération. Or, dans la société de consommation qui est la société où celui qui a le pouvoir de produire n'importe quoi est le même que celui qui a le pouvoir de faire consommer ce n'importe quoi, les loisirs ne libèrent pas ; ils aliènent tout autant que le travail ; ils sont le temps de la consommation culturelle de produits fabriqués par les producteurs de « hard ware » dans des buts de profit. C'est la période du slogan : 'La culture pour tous' ». Voir : Ibidem, p.290.*
- 23 Voir : Michel DE CERTEAU, *L'invention du quotidien*, Vol 1. Arts de faire et vol.2 Habiter, Cuisiner, Collection Folio Essais, Editions Gallimard, 1990.
- 24 « *Il n'est pas possible de cantonner dans le passé, dans les campagnes ou chez les primitifs les modèles opératoires d'une culture populaire. Ils existent au cœur des places fortes de l'économie contemporaine. C'est le cas de la perruque. Ce phénomène se généralise partout, même si les cadres le pénalisent ou « ferment les yeux » pour n'en rien savoir. Accusé de voler, de récupérer du matériel à son profit et d'utiliser les machines pour son compte, le travailleur qui « fait la perruque » soustrait à l'usine du temps (plutôt que des biens, parce qu'il n'utilise que des restes) en vue d'un travail libre, créatif et précisément sans profit. Sur les lieux mêmes où règne la machine qu'il doit servir, il ruse pour le plaisir d'inventer des produits gratuits destinés seulement à signifier par son œuvre un savoir-faire propre et à répondre par une dépense à des solidarités ouvrières ou familiales. Avec la complicité d'autres travailleurs (qui font ainsi échec à la concurrence fomentée entre eux par l'usine), il réalise des « coups » dans le champ de l'ordre établi. Bien loin d'être une régression vers des unités artisanales ou individuelles de production, la perruque réintroduit dans l'espace industriel (c'est-à-dire dans l'ordre présent) les tactiques « populaires » de jadis ou d'ailleurs ». Voir : Ibidem, pp. 45-46.*
- 25 Sur la crainte que les pratiques culturelles ne soient pas suffisamment revendicatrices, voir la journée de réflexion organisée par la Fédération des Centres d'Expression et de Créativité Incidence à propos de la désobéissance et l'intervention de Jean Blairon : **Désobéissance et projet socio-artistique : une articulation à interroger**, décembre 2019. En ligne : www.intermag.be/analyses-et-etudes/culturel/682-desobeissance-et-projet-socioartistique-une-articulation-a-interroger. Cette analyse d'Henry Ingberg expose la crainte inverse : « *Donc, en fait, la démocratie culturelle suppose une action politique, mais aussi une action sociale, dans la mesure où aller dans les salles de spectacle, aller au cinéma, aller au théâtre, aller à un concert, voir une exposition, ne paraissait pas répondre aux préoccupations prioritaires du moment et ne paraissait pas créer les bases mêmes d'un développement culturel réel. Et donc, encore une fois, la préoccupation qui apparaît depuis quelques années maintenant, serait que les mouvements associatifs délaissent trop le terrain culturel proprement dit, dans leur volonté justement d'avoir une action de transformation immédiate sur le milieu dans lequel ils travaillent. De cette situation, découle effectivement aussi un mouvement en sens inverse de la part de ce qu'on pourrait appeler le secteur de la création ou les créateurs. Ceux-ci ont*

eu le sentiment que leur propre travail était négligé, que la relation qu'ils pouvaient établir avec les publics était marginalisée et donc, ils ont cherché en quelque sorte à redéfinir, malgré l'apparition de la démocratie culturelle, un secteur d'action particulier privilégié et identifié ». Voir : Henry INGBERG, Action et réaction culturelle par rapport à l'exclusion sociale, in Roland DE BODT et Claude FAFCHAMPS (dir.), Jean Hurstel, Pour une autre action culturelle, éditions du Cerisier, 2020, pp. 259-260.

- 26 Sur ce point, voir Christine MAHY et Jean BLAIRON, Action collective et mobilisation – retour sur l'opération « sacs de couchage » menée à Bruxelles le 15 décembre 2016, février 2017. www.intermag.be/analyses-et-etudes/politique/586-action-collective-et-mobilisation-retour-sur-l-operation-sacs-de-couchage-menee-a-bruxelles-le-15-decembre-2016
- 27 Bernard LAHIRE, La culture des individus, La Découverte, 2006.
- 28 Le Décret soutenant le développement de l'action d'éducation d'Education permanente dans le champ de la vie associative, modifié en 2018, définit ainsi son objet : Article 1er. - § 1^{er}. *Le présent décret a pour objet le développement de l'action d'éducation permanente dans le champ de la vie associative visant l'analyse critique de la société, la stimulation d'initiatives démocratiques et collectives, le développement de la citoyenneté active et l'exercice des droits civils et politiques, sociaux, économiques, culturels et environnementaux dans une perspective d'émancipation individuelle et collective des publics en privilégiant la participation active des publics visés et l'expression culturelle.* Le Décret relatif au développement des pratiques de lecture organisé par le réseau public de la lecture et les bibliothèques publiques, adopté le 30-04-2009 s'inscrit dans cette lignée : §4 *La démarche des opérateurs du Service public de la Lecture visés par le décret s'inscrit dans une perspective d'éducation permanente et d'émancipation culturelle et sociale à laquelle toute personne doit pouvoir prétendre individuellement ou collectivement.* Enfin, le Décret des Centres culturels adopté le 21-11-2013 leur donne cette visée : Article 9. - *Le centre culturel exerce une action culturelle générale. L'action culturelle générale vise le développement culturel d'un territoire, dans une démarche d'éducation permanente et une perspective de démocratisation culturelle, de démocratie culturelle et de médiation culturelle.* Il définit le terme « démocratie culturelle » comme suit : « *Démocratie culturelle : la participation active des populations à la culture, à travers des pratiques collectives d'expression, de recherche et de création culturelles conduites par des individus librement associés, dans une perspective d'égalité, d'émancipation et de transformation sociale et politique.* »
- 29 « *Je définis donc la modernité par la volonté et la capacité de certaines sociétés de se créer, de se transformer et aussi de se détruire, à la fois pour le meilleur et pour le pire.*
Le plus important est de reconnaître que les sociétés modernes acquièrent de plus en plus la conscience d'être non plus des créatures d'un ordre divin ou naturel, mais des créatrices d'elles-mêmes. Non seulement les « milieux naturels » sont remplacés par des « milieux techniques », selon l'analyse classique de Georges Friedmann, mais Anthony Giddens et d'autres avec lui ont montré avec raison que l'action humaine était de plus en plus réflexive et acquérait une connaissance d'elle-même comme créatrice et transformatrice en modifiant des milieux techniques déjà établis.
Voir Alain TOURAINE, Défense de la modernité, Seuil, 2018, p. 34.
- 30 « *Pour les tenants de la démocratie culturelle, l'idée même d'une inégalité des cultures conduirait à établir une homologie entre le modèle culturel dominant et le modèle social. L'idée que l'on va élever le peuple par l'éducation et la culture implique un processus de reproduction de l'inégalité. Par exemple, si l'on pense l'égalité comme le résultat des efforts pour réduire les inégalités, les acteurs de ce projet pérennisent par leur position même le maintien de leur supériorité derrière le projet de le supprimer. Pour eux, il faudrait plutôt penser égalité et inégalité comme inextricablement liés. Dans ce lien, la question est de savoir lequel sert de principe de base : le rapport d'une culture « cultivée » à l'inculture ou celui de deux cultures qui*

cherchent à se comprendre et à s'enrichir. Sans cela, le rapport d'inégalité risque de se reproduire sans fin. De même pour ces derniers, l'idée d'émancipation s'oppose à l'idée d'intégration. La première implique de partir de l'idée de la capacité de tout un chacun d'être producteur de culture ou tout au moins de participer à la culture en mouvement. Il importe peu de se préoccuper de ce qu'il produit, l'essentiel est la prise de conscience de cette capacité. L'important n'est pas d'établir un programme d'éducation culturelle mais de mettre les individus en possession de leur propre culture évolutive. Ce qui compte, c'est le rapport d'une culture à une autre et non la capacité de chacun de s'acculturer au modèle dominant. La question est : comment faire pour que celui qui dit « je ne suis pas capable » se mette à dire « je suis capable » ? L'essentiel est d'aider les gens à basculer d'un état d'incapacité reconnue à un état d'égalité où on se considère capable de tout parce qu'on considère aussi les autres comme capables de tout ». Voir Jean-Pierre NOSSANT, *Pratique de la démocratie culturelle : une méthode de l'égalité ?* Janvier 2009 www.ihoes.be/PDF/J_P_Nossant_Pratique_democratie_culturelle.pdf

- 31 Marcel HICTER, op.cit., p. 289.
- 32 Alain TOURAINE, op.cit., pp. 16-17.
- 33 Marcel HICTER, op.cit., p. 289.
- 34 Voir la note 26.
- 35 Marcel HICTER, op.cit., p. 289.
- 36 Le décret de 2003 évoquait quant à lui un soutien aux associations d'éducation permanente (« le soutien de la vie associative dans le champ de l'éducation permanente »).
- 37 Voir par exemple ce texte paru dans le journal ouvrier *L'écho de la fabrique* paru en 1833 que nous commentons dans cet article : La révolution que nous attendons... , in *Intermag*, avril 2009 www.intermag.be/images/stories/pdf/capital_faconnier.pdf
- 38 Voir : Joseph CHARLIER, *Richesses financières ou richesses des populations ?*, synthèse de la conférence donnée organisée par le Réseau wallon de lutte contre la pauvreté le 12 mars 2012. www.intermag.be/conference-du-12-mars-2012

Un vent de Printemps souffle sur l'alpha

- 39 Chaque année, l'évènement est coorganisé avec une de nos régionales et c'est sur son territoire que nous sommes hébergés pour cette journée de rencontre.
- 40 Voir notamment le *Journal de l'alpha* qui lui a été consacré : *Le Printemps de l'alpha*, *Journal de l'alpha* n°142, septembre 2004. <https://lire-et-ecrire.be/Journal-de-l-alpha-142-Le-Printemps-de-l-alpha-septembre-2004?lang=fr>
- 41 Si vous désirez en savoir plus, voir : *Le Printemps de l'alpha*, *Des livres coups de cœur*, *Journal de l'alpha* n°160, octobre 2007. <https://lire-et-ecrire.be/Journal-de-l-alpha-160-Le-Printemps-de-l-Alpha-Des-livres-coups-de-coeur?lang=fr>
- 42 Voir : <https://lire-et-ecrire.be/Site-web-La-Traversee?lang=fr>
- 43 Voir à ce sujet le *Journal de l'alpha* suivant : <https://lire-et-ecrire.be/Journal-de-l-alpha-188-Devenir-lecteur?lang=fr>
- 44 Voir : <https://lire-et-ecrire.be/Dire-le-juste-et-l-injuste-Les-intelligences-citoyennes-14585?lang=fr>
- 45 Par exemple, à Lire et Ecrire Brabant wallon, les « rencontres du lundi », qui étaient le moment où les groupes se contraient pour préparer le Printemps de l'alpha devinrent institutionnalisées pour poursuivre un travail autour d'ateliers citoyens.
- 46 Voir : www.lalanguefrancaiseenfete.be
- 47 Voir : <https://lire-et-ecrire.be/Forum-de-l-alpha-La-foret-des-idees?lang=fr>
- 48 Voir : www.lire-et-ecrire.be/Grande-foule-au-Printemps-de-l-alpha-a-Dison-ce-2-mai-2019

Démocratie culturelle et Démocratisation de la culture

- 49 Paru dans le *Journal de l'alpha* n°219 www.lire-et-ecrire.be/ja219
- 50 Cet article est paru dans le *Journal de l'Alpha* n°132 « Education permanente ou permanence de l'éducation ? » <https://lire-et-ecrire.be/Journal-de-l-alpha-132-et-133-Education-permanente?lang=fr>
- 51 Comme le signale Nossent dans son article, nous avons attiré l'attention sur ce faux ami que peut être le mot « projet ». Qui dit « projet pédagogique » ne signifie pas « pédagogie du projet » ...
- 52 Citons la référence faite en réunion à la chanson de Rage Against The Machine « Know your enemy ».
- 53 Afin d'aller plus loin, des propositions ont été faites de visionner sur Youtube les capsules vidéo de Usul pour Médiapart ainsi que les conférences gesticulées de Franck Lepage.
- 54 <https://lire-et-ecrire.be/Balises-pour-l-alphabetisation-populaire?lang=fr>
- 55 http://www.educationpermanente.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=5937bdd176908fdb787a57eaa87e1b149f5f22c2&file=fileadmin/sites/edup/upload/edup_super_editor/edup_editor/documents/Marine/Decret_du_17_juillet_2003_relatif_au_developpement_de_l_action_d_Education_permanente_dans_le_champ_de_la_vie_associative_modifie_le_14_novembre_2018_mis_a_jour_le_24122020_.pdf.
- 56 http://www.educationpermanente.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=07fea3fb4f2bf276d7ef35f36b0e4f6d344875c7&file=fileadmin/sites/edup/upload/edup_super_editor/edup_editor/documents/Judith/Circulaire_ministerielle_relative_au_decret_du_17_juillet_2003_relatif_au_soutien_de_l_action_associative_dans_le_champ_de_l_education_permanente.pdf.

Les effets du non essentiel

- 57 Secteurs de l'alphabétisation (alpha), du Français langue étrangère (FLE), de la santé mentale, de l'insertion socioprofessionnelle, des maisons de quartier, des maisons de jeunes, des maisons d'accueil... Leur « répartition » s'effectue en termes d'un-e médiateur-riche culturel-le d'Article 27 par secteur.
- 58 Sous couvert d'arrêtés ministériels et de Comités de concertations contre la pandémie Covid-19, les autorités fédérales en sont venues à décréter certains secteurs essentiels et d'autres non essentiels.
- 59 Voir le projet « Nous sommes des gens bien » <https://bruxelles.article27.be/Nous-sommes-des-gens-bien>
- 60 Voir le projet « Notre groupe, les cultures se rencontrent » <https://bruxelles.article27.be/Notre-groupe-les-cultures-se>
- 61 Voir le projet « Nous sommes les mêmes (?) » <https://bruxelles.article27.be/1-groupe-12-participants-3>
- 62 Voir le projet « Fêtes ! Partage des cultures » <https://bruxelles.article27.be/Comite-culturel-du-Pavillon-et-les>
- 63 Robert CASTEL, *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Gallimard, 2016 [1^{ère} édition en 1995], p.673.
- 64 Francis LOSER, *Les ateliers de création : une expérience à la croisée de l'esthétique et de l'altérité*, in *Vie Sociale*, n°5, 2014/1, p.89.
- 65 Marie-Hélène BACQUÉ & Carole BIEWENER, *L'empowerment, une pratique émancipatrice ?*, La Découverte, 2015, p.11.
- 66 La durée habituelle de ses projets est d'une année académique.

- 67 Francis LOSER, op. cit., p.90.
- 68 Voir à ce sujet le plaidoyer d'Article 27 « Culture pour toutes et tous à Bruxelles. Lutter contre la précarité par la médiation culturelle » <https://bruxelles.article27.be/Reseau-en-Reflexion-06>
- 69 Marie-Hélène BACQUÉ & Carole BIEWENER, op. cit., p.21.
- 70 Pour plus d'informations, voir pp. 15-17 <https://bruxelles.article27.be/IMG/pdf/art27bxl-rr06-plaidoyer-web-2.pdf>
- 71 Au regard de l'article 27 de la Déclaration universelle des Droits Humains <https://article27.be>
- 72 Pierre BOURDIEU, Méditations pascaliennes, Seuil, 2003 [1^{ère} édition en 1997], p.200.
- 73 Voir le projet « Nous sommes les mêmes (?) », op.cit.
- 74 Celle qui est « légitimée par l'expertise des spécialistes » et dont on « en sélectionne les meilleures formes » pour la diffuser. Joëlle ZASK, De la démocratisation à la démocratie culturelle, in *Nectart*, n°3, 2016/2, p.45.
- 75 Ibid.
- 76 James C. SCOTT, La domination et les arts de la résistance. Fragments du discours subalterne, Éditions Amsterdam, 2019 [1^{ère} édition en 1990], p.217.
- 77 Ibid., p.42.
- 78 Dont le « conséquent travail de fond » (Muriel) est préalable et rendu visible par la médiation culturelle
- 79 Céline ROMAINVILLE, Démocratie culturelle et démocratisation de la culture, in *Repères*, n°4-5, 2014.
- 80 Avec la démocratie culturelle, il est donc question d'« une conception politique du phénomène culturel » (ibid., p.15) pour laquelle l'animation culturelle et l'éducation permanente occupent une place décisive et à travers laquelle « la culture est action permanente de l'homme pour améliorer sa nature et son milieu et [est la] mise en commun des résultats de cette action » (ibid., p.16).
- 81 Francis LOSER, op. cit., p.83.
- 82 Ibid., p.87

Le Senghor, un lieu culturel et d'alphabétisation

- 83 Saskia SIMON, Les centres culturels : des lieux de démocratie à préserver, Centre Avec, août 2016 https://www.researchgate.net/publication/313108778_Les-centres_culturels_des_lieux_de_democratie_a_preserver
- 84 Manifestation bruxelloise culturelle qui rassemble lors de chaque édition environ 2 500 paradeurs. La parade est le résultat d'un long processus de rencontres et de créations collectives entre amateurs et artistes professionnels, d'âges, d'origines et de milieux différents. Les paradeurs sont réunis dans de nombreux spectacles déambulatoires.
- 85 http://www.alpha-flie.be/index.php?id=alpha_detail&tx_ttnews%5BbackPid%5D=1013&tx_ttnews%5Btt_news%5D=9941&cHash=e1e20d7cb667bf0f-59f74be6de538e75
- 86 Olivier VAN HEE, Analyse partagée du territoire : cette fois, le législateur a fait fort ! in *Culture & Démocratie*, n°40, Décembre 2015, p.10. <https://www.cultureetdemocratie.be/uploads/2020/11/JournalCetD-NC2B040-hyperliens-OK-2.pdf>

- 87 Article 4 du décret http://www.centresculturels.cfwb.be/index.php?eID=tx_naw-securedl&u=0&g=0&hash=6bd96306d17694601bef71f3c2c267692665a853&-file=fileadmin/sites/cecu/upload/cecu_super_editor/cecu_editor/documents/Legislation/D_2013-11-21_Gallilex.pdf
- 88 Ibidem.
- 89 Pour plus d'informations à ce propos, voir : Céline ROMAINVILLE, *Le droit de participer à la vie culturelle*, in *Agir par la Culture*, n°35, Automne 2013 www.agirparlaculture.be/le-droit-de-participer-a-la-vie-culturelle
- 90 Baptiste FUCHS, op.cit.
- 91 Voir : Caroline HELLER, *Arts & Alpha. Parce qu'en alpha, on apprend autrement*, article en ligne : www.lire-et-ecrire.be/Arts-et-alpha.
- 92 Cette année, il était question de collaborer avec l'asbl ArtsCade et Plateau 96 www.plateau96.be. Ce projet est reporté au mois de décembre 2021 en raison de la crise sanitaire.
- 93 Baptiste FUCHS, op.cit.
- 94 FEDERATION WALLONIE-BRUXELLES, *L'analyse partagée du territoire* www.centresculturels.cfwb.be/index.php?id=13488
- 95 Olivier VANHEE, op.cit.
- 96 Saskia SIMON, op.cit.
- 97 Ibid.

Les ateliers de création sont un champ ouvert

- 98 Le lecteur peut me contacter par le biais du [gfenprovence.fr](http://gfenprovence.fr/qui-somme-nous/) : <http://gfenprovence.fr/qui-somme-nous/>
- 99 Frantz FANON, *Peaux noires, masques blancs*, Seuil, 1952, p.24. http://classiques.uqac.ca/classiques/fanon_franz/peau_noire_masques_blancs/peau_noire_masques_blancs.html
- 100 Nous en donnons des exemples dans *Créer en Éducation nouvelle* (Éditions Chronique Sociale, 2018) où nous proposons des ateliers qui s'inspirent d'expériences telles que celles de Georges Pérec, Annie Ernaux, Germaine Tillon, etc.
- 101 Pour Marseille, je pense à Bernard Plossu www.citizenkid.com/sortie/marseille-en-autobus-de-bernard-plossu-a1018999
- 102 Par ex. Paulo Freire (*Pédagogie des opprimés / Pédagogie de l'espoir*) et d'autres penseurs de l'émancipation (Jacques Rancière, Aimé Césaire, Franz Fanon, Édouard Glissant, Achille Mbembe).
- 103 Voir : Pierre BOURDIEU, *La distinction*, 1982.
- 104 Voir : *Journal de l'alpha* n°220 « Émancipation » <https://lire-et-ecrire.be/Journal-de-l-alpha-220-Emancipation?lang=fr>
- 105 Voir l'approche des institutions internationales <https://liguedesdroits.ca/les-droits-culturels-la-declaration-de-fribourg>
- 106 Jacques RANCIERE, *Le maître ignorant – Cinq leçons sur l'émancipation*, Poche, p. 15.
- 107 https://fr.wikipedia.org/wiki/G%C3%A9rard_Genette
- 108 https://fr.wikipedia.org/wiki/Gianni_Rodari
- 109 https://fr.wikipedia.org/wiki/Sociologie_de_la_litt%C3%A9rature
- 110 Georges Arthur Goldschmidt https://fr.wikipedia.org/wiki/Georges-Arthur_Goldschmidt, Claude Esteban https://fr.wikipedia.org/wiki/Claude_Esteban
- 111 Phrase où Baudelaire évoque son lecteur, dans les *Fleurs du mal*.

Le jeu Alpha 21 : un kit démocratique, culturel et citoyen

112 www.educationpermanente.cfwb.be/

113 La loi du 5 septembre de 1921 ainsi que la législation de 1925 dessinaient certains principes fondateurs de la politique culturelle en éducation permanente (principe de subsidiarité associative, liens entre le monde scolaire et l'associatif, démocratisation de la culture, ...) Voir : Ibidem.

114 Christian MAUREL, *Education populaire et puissance d'agir, Les processus culturels de l'émancipation*, Editions L'Harmattan, collection Le travail social, 2010, p 218.

115 Ibidem.

116 Terme emprunté à Christian MAUREL.

117 L'asbl GAFFI organise des cours d'alphabétisation à Schaerbeek www.gaffi.be

118 Voir : Caroline HELLER, *Arts & Alpha. Parce qu'en alpha, on apprend autrement*, op.cit.

119 Voir : Delphine CABU, *Les jeudis du cinéma, un bain de culture*, pp. 20-29.

120 Le Centre Socialiste d'Education Permanente à Nivelles organise de nombreuses formations en Education Permanente www.cesep.be

Selection bibliographique

121 « R. Barthes opère cette critique à propos d'une grande exposition photographique « The Family of Man » montée par Steichen où l'on est supposé retrouver les mêmes gestes humains au travers des continents : nous serions ainsi une « grande famille » (ce qui permet d'oublier les inégalités). » note Jean Blairon.

122 A l'époque où l'article est écrit Luc Carton travaille au ministère de la Communauté française, à la DG Culture et plus particulièrement à l'inspection.

123 Jean Blairon est docteur en philosophie et lettres. Il est directeur de l'asbl R.T.A à Namur, un service de formation agréé pour le secteur de l'aide à la jeunesse et de d'éducation permanente. Il a beaucoup travaillé sur les politiques de formation (notamment à l'UCL) et s'intéresse aujourd'hui à l'articulation des questions éducatives et culturelles aux questions sociales.

124 Edris Abdel Sayed, directeur pédagogique régional chez Initiales, prévention et lutte contre l'illettrisme, promotion de la diversité, formateur de formateurs...

125 Marie-Madeleine Vautrain, chargée de mission « nouveau public adulte », Nancy in [DVD] COLOMBET Sylvain (Réalisateur), *Chemins de lecture. Un détour par le musée*, 2006 « L' Action culturelle et la lutte contre l'illettrisme », ANLCI.

126 Nous avons vu aujourd'hui concrètement la place qui fut réservée à la culture pendant la crise Covid-19.

127 « Les droits culturels. Projet de déclaration », P. Meyer-Bisch (éd.), Paris/Fribourg, Unesco, Editions universitaires, 1998.

128 PM Bisch : « Si nous sommes bien en présence d'une « pathologie sociale » et en ce sens d'un mal à éradiquer, ce n'est pas – le plus souvent – le fait d'un ennemi envahisseur et oppresseur qu'il faudrait combattre, c'est une apathie, un manque de volonté et de lucidité, un cloisonnement social. On ne peut éradiquer une apathie, un manque de volonté (aboutie) personnelle et politique ».

129 Terme produit en co-pensée en 2005, ANLCI.

130 Il y a pléthore de livres et de sites consacrés à Nasreddine Hodja, personnage mythique de la culture musulmane, philosophe d'origine turque né en 1208.

131 Art et Alpha 3 : Culture pour tous ! <https://www.cdoc-alpha.be/Record.htm?idlist=12&record=19111769124919399419>

Lire et Écrire Communauté française 12 rue Charles VI 1210 Bruxelles
T.02 502 72 01 lire-et-ecrire@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Bruxelles 14 rue de la Borne 1080 Bruxelles
T.02 412 56 10 info.bruxelles@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Wallonie 7 rue Artoisenet 5000 Namur
T.081 24 25 00 coordination.wallonne@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Brabant wallon 21 boulevard des Archers 1400 Nivelles
T.067 84 09 46 brabant.wallon@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Centre-Mons-Borinage 2a place communale 7100 La Louvière
T.064 31 18 80 centre.mons.borinage@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Charleroi-Sud Hainaut 42 rue de Marcinelle 6000 Charleroi
T.071 30 36 19 charleroi.sud.hainaut@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Liège-Huy-Waremme 37b rue Wiertz 4000 Liège
T.04 226 91 86 liege.huy.waremme@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Luxembourg 1 rue du Village 6800 Libramont
T.061 41 44 92 luxembourg@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Namur 1 rue Relis Namurwès 5000 Namur
T.081 74 10 04 namur@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Verviers 4 bd de Gérardchamps 4800 Verviers
T.087 35 05 85 verviers@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Wallonie picarde 15 rue des Sœurs de Charité 7500 Tournai
T.069 22 30 09 hainaut.occidental@lire-et-ecrire.be

www.lire-et-ecrire.be



Festival Arts & Alpha 2015 au Senghor. Entre images et mots, un projet d'Adeppi (à la prison de Nivelles).



L'exclusion culturelle est étroitement liée à l'exclusion socioéconomique. Par ailleurs, les langages fondamentaux et les savoirs de base sont à la fois des productions et des outils culturels. Dès lors, l'alphabétisation populaire ne se réduit pas à l'apprentissage scolaire. Elle est un outil d'expression sociale, de réflexion sur le monde, de pouvoir sur sa vie et son environnement. Elle implique de créer, d'avoir le droit de participer à toutes les dimensions de la société et, notamment, à la vie culturelle.

Ce *Journal de l'alpha* propose de (re-)visiter les liens vitaux entre alphabétisation et culture, d'aborder l'action culturelle comme levier de changement social et de découvrir le foisonnement de pratiques créatives et artistiques en alphabétisation, porteuses d'émancipation, sans oublier l'aspect de plaisir qu'elles revêtent. Ce numéro met aussi en lumière les notions de démocratisation de la culture et de démocratie culturelle, et comment ce qui distingue ces concepts opère dans pratiques développées avec les apprenants.e-s.

Illustration inspirée par Julio Le Parz